

Rosa Pilar Esteve Faubel (Ed.)

**Nuevas tendencias en
Investigación Educativa /**
*New Trends in Educational
Research*

Octaedro  **Editorial**
Barcelona, 2021



G.A.R.A.I.D.
GRUPS D'ALT RENDIMENT ACADÈMIC INTERNACIONAL DE DOCTORAT -GARAID-
GRUPOS DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO INTERNACIONAL DE DOCTORADO -GARAID-
HIGH ACADEMIC ACHIEVEMENT INTERNATIONAL DOCTORAL GROUPS -HAARDG-
<http://www.ivitra.ua.es/education/garaid.php>

Nuevas tendencias en Investigación Educativa / New Trends in Educational Research.

EDICIÓN: Esteve Faubel, Rosa Pilar (ed.) (2021)

Revisión y maquetación: Universidad de Alicante

Primera edición: diciembre 2021

© De la edición: Esteve Faubel, Rosa Pilar (ed.)

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18819-98-8

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Índice

Prólogo / Foreword

Once aportaciones sobre nuevas tendencias en investigación educativa / Eleven

Contributions on New Trends in Educational Research

Rosa Pilar Esteve Faubel	3
1. <i>El cine. Dos voces de docentes, dos opciones al final de la pandemia</i>	
Víctor Amar	5
2. <i>Inteligencia artificial basada en Deep Learning y Auto Reportes para el análisis emocional del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	
Jorge Fernández-Herrero; Miguel Ángel Cazorla Quevedo; Rosabel Roig-Vila	15
3. <i>The effects of the Covid-19 pandemic on human resource in the field of Health</i>	
Diamantia Giatra	27
4. <i>The Training of Civil Servants - Greece vs Europe</i>	
Christos Lalos	37
5. <i>El proyecto didáctico y la recopilación R.E.Co.Se.T para la didáctica de ele y la investigación lingüística</i>	
Sara Longobardi.....	49
6. <i>L'humor en la LIJ i la seua traducció. Estudi de cas: The Adventures of Captain Underpants i la seua traducció al castellà i el català.</i>	
Belén Lozano Sañudo	67
7. <i>Tecnología digital y Necesidades Educativas Específicas en torno al aprendizaje en el aula</i>	
Rosabel Martinez-Roig.....	79
8. <i>The case of COVID-19 pandemic and the quarantine burnout. The preventive role-education of the human resources of a public organization</i>	
Petros Michalopoulos	89
9. <i>Views of the teachers for the use of information works in general education</i>	
Evangelia Mitsika	99
10. <i>The medieval elementary educational system: a contradictory system without social justice</i>	
Argyro Rentzi	107
11. <i>La pedagogía entre bonum politicum y bonum humanum</i>	
Fabrizio Manuel Sirignano; Maria Grazia Lombardi	117

Prólogo / Foreword

Once aportaciones sobre nuevas tendencias en investigación educativa

Rosa Pilar Esteve Faubel

(Universidad de Alicante)

La Biblioteca del faraón Ramsés II tenía una inscripción en el frontispicio que rezaba que la biblioteca era “Medicina para el alma”. En mucho se ha demostrado, por milenios y más en los actuales tiempos de pandemia, que la cultura, el arte, la ciencia y, en suma, lo contenido, genéricamente, “en los libros” es ciertamente lo que proclamaba tal sabia inscripción. La innovación educativa puede dar respuesta a los restos y necesidades de la sociedad. En tiempos de pandemia todavía es más necesario desarrollar acciones constantes, múltiples e interdisciplinarias tendentes a una continuada investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) educativas. No sólo se trata de responder la emergencia sanitaria que toda pandemia implica, con su carga agravante de la pérdida de vidas humanas, el dolor y vacío que las misma dejan en las familias, las secuelas en aquellas personas que sobreviven a la infección, y las medidas tomadas a gran escala y alcance en todo el tejido social y productivo para evitar el contagio y gestionar la crisis. La Educación, en general, puede aportar y, de hecho aporta, “medicina”, recursos prácticamente inagotables para enfrentar crisis como la que estamos viviendo y padeciendo; y con solvencia, pues el mismo funcionamiento educativo, que no se ha detenido ni en tiempos de confinamiento a cal y canto, demuestra que la formación, la transmisión y generación de conocimiento no se ha interrumpido, ha funcionado con denuedo y ha permitido que no se produjera el tan temido colapso de la sociedad. La I+D+i relativa a Educación se completa con una transferencia que, en Educación, es consubstancial a cualquiera de las acciones de investigación (básica, aplicada, cualitativa o cuantitativa). La educación siempre está referida a la transferencia de los saberes, de los valores, a su generación y mejora, y siempre para ser transferidos al alumnado, a las familias, sector productivo y a la sociedad.

De todo ello es una muestra el presente libro que me honro en prologar. Contiene investigación sobre o derivada de la pandemia que actualmente nos acucia en el día a día y amenaza el futuro. Ante tal acuciante amenaza del presente y del futuro, la investigación educativa aporta recursos que nos permiten poder afrontar la situación con mejores posibilidades. Se trata de investigaciones aplicadas al mismo tiempo que también damos cabida a análisis teóricos con propuestas de intervención incorporadas.

Si bien la disposición de los capítulos en el índice responde a una ordenación alfabética por los apellidos de los investigadores, podemos explicar que los contenidos del volumen pueden organizarse en dos grandes bloques temáticos, ambos esenciales, uno (**Investigación educativa en torno a la pandemia**) por la emergencia pandémica que sufrimos en la actualidad y no tiene visos de cesar en breve, y el otro (**Investigación educativa estratégica**) porque atiende a la mejora de la formación, tanto en ámbito educativo, como en el profesional. Es de importancia estratégica educativa que la investigación educativa no se detenga y, si bien debe responder a las emergencia que asalte la sociedad en un momento dado, debe dedicar sus esfuerzos también a la actividad de reflexión y prospectiva de largo alcance.

En el primero de los bloques temáticos, **Investigación educativa en torno a la pandemia**, el primer autor, **Víctor Amar**, presenta los resultados de una investigación cualitativa en el contexto del cine y su aprovechamiento educativo en tiempo de pandemia. Lo hace con la intención de dar respuesta al objetivo de conocer y comprender el sentir y la sensibilidad de dos profesionales de la educación; se atiende al cine y la influencia en su desarrollo personal y profesional. **Fernandez-Herrero, Cazorla Quevedo & Roig-Vila** se ocupan del análisis de cómo el desarrollo de herramientas automáticas de detección de los estados emocionales del alumnado puede ser clave en la gestión de su motivación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Diamantia Giatra**, realiza una propuesta sobre la formación continua del personal sanitario y los efectos que ha dejado sentir la COVID-19. Lo hace con una perspectiva paneuropea, si bien centrada en dos realidades que conoce bien: la de Grecia, estado miembro de la UE del que ella es nacional, y España. En una línea de investigación complementaria se sitúa **Lalos Christos**, quien incide en la necesidad de la formación continua de los funcionarios públicos en materia de sanidad, con una significativa perspectiva contrastiva entre la UE y Grecia.

En el segundo de los bloques temáticos, **Investigación educativa estratégica**, dos capítulos inciden en la importancia de las aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un activo crucial. En este sentido, **Rosabel Martínez-Roig** y **Evangelia Mitsika** realizan sendos análisis teóricos que se saldan, a su vez, en sendas propuestas de intervención: en el caso de Martínez-Roig en cuanto a necesidades educativas especiales en pro de una educación inclusiva, siempre necesaria y todavía más en tiempos de emergencia pandémica; en el caso de Mitsika, en cuanto a las actitudes y opiniones de los docentes en cuanto al uso de las TIC y poder promover su formación continua en ellas y su plena y continua articulación en la educación. El poder estratégico de la Educación se demuestra también en lo importante que es para que no disminuyan ni la productividad ni la salud de las personas en la pandemia (**Petros Michalopoulos**).

Por otro lado, en este mismo segundo bloque contamos con sendas aportaciones que abren la perspectiva a la aplicación y optimización metodológica de la educación en la enseñanza de español como lengua extranjera (**Sara Longobardi**); la gran importancia del recurso de la traducción en el sector editorial de la literatura infantil y juvenil –con especial atención a los elementos causantes del efecto humorístico– (**Belén Lozano**); el análisis, con perspectiva de Historia de la Educación, del “sistema” de educación primaria en la Edad Media (Europa Occidental e Imperio Romano de Occidente-Bizancio) (**Argyro Rentzi**); y el análisis de la relación entre pedagogía y política a través de un nuevo paradigma que sea capaz de volver a empezar por el *humanum* a fin de encontrar en la política el sentido y el valor de la humanidad (**Fabrizio Manuel Sirignano & Maria Grazia Lombardi**). Longobardi incide en la importancia de la enseñanza de la lengua (ejemplificada en la española) sobre la base de que ésta es la herramienta consubstancial, tanto para el desarrollo cognitivo de la persona, como también para la generación, expresión y transferencia del conocimiento. Rentzi analiza cómo se producía la educación en la Edad Media y cómo ha evolucionado, y lo hace, con el valor añadido de atender al desarrollo que se ha dado a lo largo de los siglos en términos de justicia social. Sirignano estudia la redefinición de la interconexión y la circularidad entre el *bonum politicum* y el *bonum humanum* volviendo a empezar por la historia a fin de llegar a una explícita concepción del ser humano y de la humanidad que sea capaz de guiar la acción política. Se trata, sin duda, de un objetivo estratégico.

Once capítulos, un verdadero “octaedro” mejorado, ocho más tres, para reforzar el número simbólico de 8 con el del mágico 3 (8+3) –del todo apropiado llamándose Octaedro la prestigiosa editorial que nos honra al aceptar publicar el presente libro– de aportaciones sobre nuevas tendencias en investigación educativa que nos sitúan en la innovación en investigación, reflexión, análisis y transferencia a la sociedad de uno de los bienes más preciados de la sociedad: la Educación.

Eleven Contributions on New Trends in Educational Research

Rosa Pilar Esteve Faubel

(Universidad de Alicante)

The library of Pharaoh Ramesses II had an inscription on his main façade that said that a library was “medicine for the soul”. It has been proven over the centuries, and more in our current times of pandemic, that culture, art, science and that contained in general “in books” is certainly what that inscription proclaimed. Educational innovation can offer an answer to the challenges and needs of our society. At a time of pandemic it is even more necessary to develop constant, multiple and interdisciplinary actions that tend to a continued educational research, development and innovation [R+D+I]. It is not only about answering to the sanitary emergency every pandemic poses, with the aggravating circumstance of the loss of human lives, the pain and emptiness they provoke in families, the side effects for those who have suffered the disease, and the measures taken throughout the entire society and productive sectors to avoid contagion and to deal with the crisis. Education in general can offer, and, in fact, it offers, “medicine”, almost inexhaustible resources to face a crisis such as the one we are suffering; and all this with efficiency, for the educational functioning, which has not stopped even during the most extreme lockdown measures, has functioned non-stop and has prevented the feared collapse of society. Educational R+D+I is completed with a transference that in Education is consubstantial to any research action (basic, applied, qualitative or quantitative). Education is always referred to the transference of knowledge, values, to their creation and improvement, and always with the intention of transferring them to students, families and the productive sector of society.

All this is shown in this book it is my honor to prologue. It contains research on or derived from the pandemic that is threatening us now and in the near future. In the face of this menacing presence, educational research offers resources that allow us to face this situation with between prospects. It is applied research as well as theoretical analyses that include intervention proposals.

While it is true that the index list follows an alphabetical order, we can indicate that the contents revolve around two main thematic axes. One of these axes, **Educational research about the pandemic**, pays attention to the current emergency that does not seem to end soon. The second axes, **Strategic educational research**, focuses on an improvement in the formation in the educational and professional fields. It is strategically important that educational research continues responding to the emergencies a society experiences at any given momentum as well as engaging in reflections of a larger scope.

In the first of these axes, **Educational research about the pandemic**, **Víctor Amar** offers the results of a qualitative research on film and its educational usefulness during a pandemic. The main goal is to know and understand the sensitivity about this topic of two educational professionals and the article pays attention to film and its influence in their personal and professional development. **Fernandez-Herrero, Cazorla Quevedo & Roig-Vila** deal with the analysis of how the development of automatic tools for detecting the emotional states of students can be key in managing their motivation and involvement in the teaching-learning process. **Diamantia Giatra** makes a proposal of the continuous formation of the health personnel and the effects of COVID-19 in them. She adopts a pan-European perspective focused on two realities she is well acquainted with: Greece, her home country, and Spain. In a complementary fashion, **Lalos Christos** insists on the need for the continu-

ous formation of public health workers on health topics, comparing the situation between the European Union and Greece.

In the second thematic axis, **Strategic educational research**, two chapters insist on the relevance of the educational applications of Technologies of Information and Communication (TIC) as something crucial. In this sense, **Rosabel Martínez-Roig** and **Evangelia Mitsika** develop two theoretical analyses that end with two intervention proposals: Martínez-Roig's refers to special educational needs in favor of an inclusive education, which is always necessary and even more so at the time of a pandemic; Mitsika's refers to the attitudes and opinions of teachers regarding the use of TICs and the promotion of their continuous formation in them and their full and continuous articulation in education. The strategic power of Education is also demonstrated in how important it is so that neither the productivity nor the health of the people in the pandemic decrease (**Petros Michalopoulos**).

In this same axis there are two contributions that open up the perspective to the methodological application and optimization of education to the teaching of Spanish as a foreign language (**Sara Longobardi**); the great importance of translation in the publishing sector of children and young adults' literature –focusing on elements causing a humorous effect– (**Belén Lozano**); the analysis, from the point of view of History of Education, of the “system” of primary education in the Middle Ages (western Europe, western-easter Roman Empires) (**Argyro Rentzi**); and the analysis of the relationship between pedagogy and politics through a new paradigm capable of beginning again with the *humanum* with the intention of finding in politics the meaning and value of humanity (**Fabrizio Manuel Sirignano & Maria Grazia Lombardi**). Longobardi insists on the importance of language teaching (in this case Spanish) on the basis that it is consubstantial for the cognitive development of the person and for the creation, expression and transference of knowledge. Rentzi studies how education took place in the Middle Ages and its evolution, paying attention in addition to its development throughout time in terms of social justice. Sirignano studies the redefinition of the interconnection and circularity between the *bonum politicum* and the *bonum humanum* and also adopts a historical perspective in order to find an explicit concept of the human being and humanity as capable of guiding political action. It is, clearly, a strategic objective.

Eleven chapters, a true improved octahedron, eight plus three, to reinforce the symbolic number 8 with the magic number 3 (8 + 3) –doubtless appropriate considering the name of the publishing house that honor us by publishing our work, Octaedro– of contributions on new trends in educational research that place us at the forefront of innovation in research, reflection, analysis, and transference of one of the most precious gods in society, Education.

1. El cine. Dos voces de docentes, dos opciones al final de la pandemia

Watch movies or go to the movies. Two teachers' voices, two choices at the end of the pandemic

Víctor Amar

(Universidad de Cádiz)

ABSTRACT

This chapter focuses on the possible difference between watching movies and going to the movies. To this end, we analyze teachers' narratives. One is a primary teacher, the other is a teacher of secondary. Both love films and have included them in their pedagogy in the schoolroom during the pandemic. With the purpose of knowing and understanding the sensibility of these two education professionals, we analyze films and how they have influenced their personal and professional development. In this sense, we share the voices of a teacher and professor and an analytical sequence. In our conclusions, we talk about techno-fortune and techno-enthusiasm.

KEY WORDS: Film, Education, Pandemic, Teachers, Narrative.

1. INTRODUCCIÓN A UN CONTEXTO COMPLEJO

La pandemia ha alterado infinidad de hábitos en nuestra cotidianeidad (PNUD, 2020). La ciudadanía se ha transformada por un virus que ha sacudido el día a día. El trabajo se ha visto modificado e, igualmente, la manera de estudiar o comprar, pasear o ir al cine ha sido, severamente, perturbada. La escuela se paralizó o programó el modelo on line y, por ejemplo, desde la UNICEF (2020, p. 2) se planteó «Frenar el virus, no la educación». Con todo, unos profundos cambios han modificado los comportamientos. En palabras de Mateos (2021, p. 4) «La pandemia pone de manifiesto una doble dificultad que ya veníamos experimentando: la dificultad de interpretar el presente y la dificultad de imaginar un futuro esperanzador».

Salir a la calle era una prohibición o se convirtió en un desafío, pues el temor se apoderó de la parte pública de la cotidianeidad. El deseo de ver cine, al parecer, se incrementó ante la imposibilidad de poder salir. Y se tenía ante la pantalla del hogar una especie de inmensa ventana por la que poder escapar a la manera de un Peter Pan que en vez de querer viajar a “El país de Nunca Jamás” (Neverland) iluminaba el camino por dónde poder migrar (Morin, 1972). Y nunca fue tan útil la posibilidad y la necesidad de imaginar durante aquellos días de aplomo y soledades (Bourdieu, 2003). La capacidad inventiva de la mente navegaba por entre las pantallas. No se necesitaba de polvo de hadas, pues la fantasía del imago se hacía realidad ante la exigencia y voluntad de ver, no solo para creer y crecer sino, también, para sobrevivir y evadirse. De Sousa Santos (2020, p. 79) lo plantea de la siguiente manera: «Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI».

En cierto modo, para algunos, la ventana de la imaginación se iluminaba en la confortabilidad del hogar. Mientras que para otros el deleite del cine se disfrutaba bajo el pretexto de acudir a la sala de proyección. Estamos ante dos relatos que retratan la cotidianeidad de dos cinéfilos. Con la particularidad que se podría haber repetido en diferentes hogares durante aquellos meses. La pandemia como

perspectiva incierta (OECD, 2020, p. 21) se apoderó del interés por las pantallas con cine dentro del hogar; incluso obligando a tener que rever las antiguas cintas en DVD o en CD. O bien, fue el pretexto para salir; pese que se podría tratar de otra ficción (Sear, 2016). Sea como fuera, se estaba confinado o en un régimen de restricciones y había que ocupar el tiempo. Para ello, quizás, nada mejor que encender y atender a la pantalla doméstica; al cine en el hogar. O, igualmente, a tenor de las permisividades del momento, acudir a la sala.

En ambos casos los espectadores estaban ávidos de mirar y evadirse (Astudillo y Mendinueta, 2008; Ariza, 2018; Grande, 2020). Pero las restricciones limitaban la actuación. No obstante, el hecho de ver cine en la casa demarcaba un posicionamiento ante la pandemia, mientras que el deseo de ir a la sala de exhibición proponía otro. La diferencia entre ver cine e ir al cine se evidencia. El hecho social, de ver y hacerse ver, en el primero de los casos se diluía. Sin embargo, ir al cine cobraba más sentido, si cabe, con la segunda opción. En el primer caso, se podría admitir que el cinéfilo en el hogar calmaba su ansiedad y se permitía evadirse (Negrete, 2018). A pesar de que en la otra elección el matiz social del cine cobraba un especial sentido. Pero, en ambas propuestas, se permitían continuar soñando (Rosenbaum y Martin, 2010). Ahora bien, en la sala de exhibición, el hecho de ir al cine, redimensiona aquella extensión que desglosaremos en tres partes, pues el cine es un espectáculo compartido: a) Antes de entrar a la sala, donde se aúna el componente social. El ir, lo que interpretamos como el pretexto de dirigirse al cine, se convierte en una excusa para salir a la calle. En cierto modo, se erigía en un «evento» (Tunmer, 1997, p. 16) para ver y ser visto. b) Luego, tenemos el hecho de mirar y admirar a la pantalla, lo que hace que te conviertas en espectador (Orellana, 2007). Es decir, en aquel que separa con la mirada y deja de ser público para crecer como espectador, pues no solo hay que llenar la sala como lo decía Hitchcock, en el mítico libro de François Truffaut (2010); en este sentido, la propuesta se centra en la calidad. Y c) la posibilidad de continuar soñando despierto después del metraje; a tenor de que nos encontramos frente a la distorsión de la dimensión, ante una pantalla enorme, donde las imágenes nos dominan (Comparato, 2016). Con todo, se permite soñar y evocar.

El cine estaba en esta encrucijada de complicación y complejidad (Rossellini, 2003; Amar, 2009); de modo que mantenía a los dos amantes del cine ante dos opciones diferentes (Fernández-Santos, 2007, Gubern, 2016, Sánchez, 2018). Con todo, se ha de tener presente que los estrenos no eran lo suficientemente fluidos y podrían actuar como un freno, además de la situación de alarma o desescalada, no hacían del todo normal la situación. Tal vez, el cine seguía manteniendo su propósito, quizás porque «mantiene el espectáculo en su innecesaria realidad» (Bazin, 2008, p. 43).

No obstante, la intención es la de establecer un entramado pertinente por dónde discurrir en este ejercicio de investigación. Y a partir de un objetivo genérico, claramente dividido en dos acciones, determinamos: “conocer y comprender las voces de dos profesionales de la educación, atendiendo al cine y su influencia en su desarrollo personal y profesional”. En este sentido, optamos por la metodología cualitativa.

2. METODOLOGÍA

2.1. Generalidades

Lejos de intentar un juego de palabras entre camino, método e ir, optamos por poner en valor la palabra y el discurso. Un camino, el de la metodología cualitativa-narrativa, que no iremos a recorrer solos pues nos acompañaran dos informantes (un maestro de primaria y un profesor de secundaria). El primero es una persona casada y con una vida anclada en la confortabilidad del

hogar. Se dice amante del cine pero que prefiere ver cine en su casa, antes que ir a la sala de exhibición. Mientras que el segundo es un chico más joven, está soltero y un gran aficionado igualmente al cine, pero en la gran pantalla. Nuestros dos informantes son diferentes. Uno ve cine y al otro le encanta ir al cine. La diferencia entre ver e ir está marcada por la propia selección de los informantes.

La opción metodológica se centra en presentar cinco núcleos temáticos de a tenor de cinco ambientes: profesional, social, cultural, personal y tecnológico. Son cinco modos de entender la conexión con la cotidianeidad y el cine. Es decir, se abarcan cuatro elementos de su desarrollo laboral, en su contexto cotidiano, según su pertenencia a la cultura y a nivel personal; pero, igualmente, por estar inmersos en el siglo XXI, cabría hacer referencia a lo tecnológico, ya que este apartado ha adquirido una dimensión importante, aglutinando a las otras cuatro anteriores. Por ello, se presentan los núcleos temáticos, según los ámbitos. E, igualmente, se comparten las respuestas de los informantes y se termina con un análisis.

2.2. Procedimiento e instrumento

Sin perder del horizonte atenderemos a la perspectiva holística en coherencia con una realidad social en la que se dan cita y convergen innumerables factores de la investigación de forma interseccional (Flick, 2008). Con todo, el desarrollo del presente estudio no contempla la obligatoriedad de establecer patrones universales o posibles conocimientos aplicables en otros contextos de similares características. Por consiguiente, la intención que se persigue es la de comprender una realidad, del mismo modo que, interpretarla y darla a comprender. Y siguiendo a Moriña (2017, p. 9), «narrar la historia de una vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la interpretación».

Un procedimiento de investigación, en su estado previo, que está anclado en la confianza y respeto a lo acordado entre las partes. Y todo con una doble intención: que la información recibida sea lo más fidedigna posible y, en cierto modo, que los informantes se sientan confortables (Abad, 2016). Un procedimiento inspirado en la toma de consciencia y transformación. Tal como se refiere Rivas (2014, p. 101): «no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación». A todas luces, la investigación se estructura en cinco fases: A) Seleccionar el problema a estudio. B) Revisar las fuentes existentes. C) Analizar los comentarios de los informantes D) Organizar los núcleos de contenidos y E) Redactar el artículo. Y cuenta con cinco núcleos temáticos, a modo de «Significados que estructuran la narrativa, conectados y formando parte del discurso» (Ayala, 2017, p. 92). En este sentido, e insistimos en ello, los ámbitos/núcleos temáticos son: profesional, social, cultural, personal y tecnológico. Tal como lo plantea Misischia (2020, p. 72):

Así se aleja de categorías conceptuales, de la pretensión de describir y se acerca a la conformación de significados. No buscan la sistematización de experiencias, sino recuperar los sentidos que en ellas emergen; no se concibe un esquema previo a partir del cual organizar el conocimiento, sino que se construye en el diálogo entre la posición subjetiva del investigador con lo investigado.

Igualmente, en el marco en continua construcción iniciado con la investigación bionarrativa utilizaremos cuatro instrumentos. A) un autoinforme a modo de una redacción, en primera persona de los propios informantes, donde narran y expresan los aspectos significativos que facilitan la labor de la investigación; lo utilizamos para la elaboración de los dos primeros epígrafes. B) la entrevista

semiestructurada con la finalidad de indagar en profundidad sobre los datos relevantes; una conversación abierta inspirada en un guion previo a tenor de los cinco ámbitos de la investigación. Unas entrevistas que según de Mattos Medina (2011, p. 97) «Se trata de proporcionar una imagen “fiel a la vida” de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y las acciones de las personas hablen de sí mismas»; las utilizamos en el apartado de resultados. C) la observación inspirándonos en Flick (2002) funciona como un modo de análisis, deteniéndonos en detalles y consideraciones; la utilizamos en todas las fases de la investigación. D) Diario del investigador, documento personal en el cual se incluyen aspectos relevantes, desde actitudinales a gestuales; lo utilizamos en todas las fases de la investigación.

2.3. Ética y Subjetividad

Según lo señalado por Denzin (2008, p. 189) se establecen tres principios que podrían ser interpretados como de intervención ética: «el respeto a los otros», «el saber escuchar», así como «la cautela y la humildad». Igualmente, en nuestro ejercicio por desarrollar y mantener el compromiso ético seguimos las nociones establecidas por Roth y Unger (2018). Ambos autores sostienen la necesidad de respetar desde su parecer al anonimato. Pero, igualmente, se ha de iniciar una correlación desde el momento en que hemos optado por una metodología cualitativa, donde la presencia de la devolución se hace evidente, superándose la perspectiva *extractivista*. Al menos, la ponemos en valor en dos momentos: A) en la transcripción de las entrevistas a los informantes, para determinar si hay que matizar o introducir algo que se haya olvidado u omitido. B) Una vez tengamos redactado el informe previo, con la finalidad de mejorar con sus apreciaciones. Asimismo, suscribimos el fin del sentido *extractivista*, en la investigación bionarrativa, a tenor de la importancia que adquiere el establecimiento de vínculos comprensivos. En consecuencia, reafirmando el pretendido compromiso ético vinculado con el hecho de conocer y dar a comprender.

En relación con la subjetividad cabría añadir que se trata de lo que «le pertenece al informante» (Amar, 2020, p. 60). Y está erigida sobre la más estricta confiabilidad y respeto al conjunto de opiniones, ideas o sentimientos compartidos. La subjetividad (Arfuch, 2002) se encuentra vinculada a su forma de relatar. Una subjetividad inspirada en la comprensión y en el contexto de la contemporaneidad, con un resultado: «un conocimiento narrativo fruto de la comprensión de sentidos y significados» (Arias y Alvarado, 2015, p. 175).

Para finalizar este apartado, cabría reproducir las palabras de Ricouer (2006, pp. 20-21) quien sostiene que: «La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada». Con esta intención compartimos la palabra de los dos informantes.

3. LOS RESULTADOS

3.1. Núcleo de investigación. Ámbito profesional

Las respuestas: Del maestro) En primaria, concretamente, en sexto curso les pongo presentaciones que hago con imágenes de películas, sean carteles, fotogramas, diálogos sacados de los guiones o anécdotas. Hace poco les puse una actividad de fin de semana, completamente, voluntaria para que fueran al cine a ver la última versión de “Pinocho” con Roberto Benigni. Pues fueron tres de veinte y dos alumnos. Entonces, en la clase, antes de hablar de la película y la diferencia entre literatura y cine, nos detuvimos a reflexionar por qué la mayoría no fue al cine. Claro, el temor de los padres estaba patente.

Del profesor) No uso mucho el cine en mis clases, pues en secundaria estamos muy presionados por los contenidos. A veces, les pongo algún documental y yo intervengo antes, durante y después del visionado. Lo que hago, habitualmente, es pasarles movies muy cortos que encuentro en Internet o me han llegado por las redes sociales y los comentamos en el aula. Es un pretexto para introducir la literatura; hay muchas posibilidades. Pero no me puedo extender mucho, pues las evaluaciones están encima.

(Análisis) La diferencia entre educación primaria y la educación secundaria es evidente. E, incluso, con dos tipologías de alumnado diferente. Los más pequeños se prestan al debate y el docente debe estar convencido de que el cine hay que presentarlo, no solo viéndolo, sino que también leyéndolo. El cine es un pretexto para hablar de otros contenidos. Mientras que para el profesor de secundaria existe algo que le pesa lapidariamente: los contenidos-temporalización-evaluación. La opción de los dos, cada uno con sus razones, es sacar el cine del aula, invitándolos a ir a la sala de exhibición o valiéndose de las tecnologías para compartir videos, algunos virales. Estamos ante estrategias didáctica, a modo de excusas en los dos casos, que engrandecen la función y la responsabilidad docente.

3.2. Núcleo de investigación. Ámbito social

Las respuestas: Del maestro) Hay miedo, a todos los niveles. Yo diría que hasta desconfianza. Personalmente, no voy al cine por mis responsabilidades como padre. Y, por ello, hago que el cine entre en mi casa. Realmente, no he cambiado mis hábitos por causa de la pandemia. Pero entiendo que la gente no vaya a las salas. En las plataformas, en Internet o, incluso, en la televisión genérica tienes opciones variadísimas de estrenos o reposiciones. Y, con mis amigos o colegas, me comunico e intercambio información, enlaces, etc. Con sinceridad, yo ahora no tengo necesidad de ir a las salas de cine. Lo veo en mi casa, pago por ello, busco en Internet o en la misma televisión genérica echan películas que alivian la necesidad de ver cine.

Del profesor) Me ahogo sin ver cine. Es más, sin ir al cine. Para mi ir al cine es terapéutico. Ahora voy solo, muchas veces, por razones obvias. Pero, a veces, he quedado con compañía y hago, prácticamente, lo mismo que hacía antes. La pandemia me ha enseñado a ser selectivo con el cine y con las compañías; ahora elijo más, en el amplio sentido del término. Aunque en ocasiones, me dejo llevar por la opinión de las redes sociales. Debo decir que esto de la pandemia nos ha traído estrenos europeos y españoles pero, sobre todo, se ha recuperado el cine por la mañana. Lo que es un pretexto perfecto para salir y, luego, si merece la pena por la tarde volver otra vez al cine. Mi opción es ir al cine antes de que quedarme en la casa.

(Análisis) El maestro de primaria tiene miedo. No lo esconde. Tal vez, sea la edad la que le dicta que se tome la pandemia con extrema prudencia. Igualmente, sus obligaciones en el hogar le privan de salir procurando aquella sala de cine. En su casa, desde las diferentes pantallas y oferta que existen, siente cubierta sus expectativas como aficionado al séptimo arte. Ahora bien, el profesor de educación secundaria muestra su voluntad por salir y no abandona la necesidad de ver cine en las salas de exhibición. No solo por la exigencia de estar al día en cuanto a los estrenos, sino que también le gusta compartir el espacio social del cine, para ver y hacerse ver, para frecuentar un espacio público y poder charlar con los demás. En definitiva, un argumento para hacer vida social (de forma presencial), tomando las precauciones pertinentes, en tiempos de pandemia, de desescalada o según el nivel en el estado de alarma. Pero, ambos, cuentan con las redes sociales para informarse, compartir o intercambiar enlaces...

3.3. Núcleo de investigación: Ámbito cultural

Las respuestas: Del maestro) Ya te digo que el cine me distrae, me gustó de siempre. Me ha gustado leer sobre la escritura del guion. Ya hice mis pinitos con el video. Incluso adaptamos relatos de colegas y en la facultad formaba parte del aula de cine. Es cierto que el cine me ayudaba en el día a día cuando estábamos encerrados en nuestras casas sin poder salir. Confieso que llegué a refugiarme, en algunos momentos, en el cine. Ahora que podemos hacer un poco o bastante más de vida pública que antes, da la impresión que estoy tan cómodo en mi casa que no se me apetece salir de ella. Ni tan siquiera para ir al cine. Mi vida cultural cinematográfica se limita a las pantallas de mi casa, sea en el salón o en mi portátil. De momento, aquí y ahora, lo tengo todo. Diría que el cine y la pandemia, definitivamente, me han domesticado.

Del profesor) Prácticamente, voy al cine igual que iba antes de la pandemia. Lógicamente, cuando no se podía salir estaba enganchado a mi ordenador. Me tuve que conformar con Internet o tirar de mi videoteca. Además, cuento con las redes sociales; tengo amigos que están a la última de estrenos en plataformas internacionales y en versión original. Pero, desde que se puede salir, te aseguro que no perdono, voy cuanto puedo y siento que así me recupero de cuando no podía moverme. Es más, creo que ahora voy casi más veces que antes. En el fin de semana, voy a las sesiones de la mañana y, si me animo, también por la tarde. Me busco los pretextos para ir al cine, para quedar y poder dar una vuelta. En el cine me evado. Y si te digo la verdad, soy un friki que me gusta ver cine de estreno y, por eso, en muchas ocasiones después de ver una película en el cine, llego a mi casa y busco en Internet algo que no llega a los cines comerciales y tengo interés en ver.

(Análisis) El cine, para uno y otro de los informantes, es una fábrica de sueños. Una luz que ilumina la necesidad de evadirse. Vale para dentro del hogar y como pretexto para poder salir a la sala de exhibiciones. El cine militante de los años 90, probablemente, ha quedado obsoleto. Sin embargo, para la mirada de profesor de secundaria, también más joven, ir al cine es una necesidad social y cultural. Al maestro le es suficiente el cine en el hogar y, por ello, buscar y seleccionar las películas le entusiasma; llegándole a amansar los posibles impulsos que le quedaban para querer salir. Ahora bien, al profesor le interesan los últimos estrenos comerciales y el cine no comercial. El primero lo ve en la sala de exhibición; mientras que lo segundo lo consigue por Internet (pues posee una red de cinéfilos dentro y fuera de España). Uno elige desde su casa y en la red; el otro en la cartelera comercial y seleccionando novedades por Internet. Ambos, de estos modos, completan sus necesidades culturales-cinematográficas.

3.4. Núcleo de investigación: Ámbito personal

Las respuestas: Del maestro) Las condiciones personales marcan, incluso, las formas de ocio o de consumo audiovisual. Terminé la carrera de magisterio en el 92 y aprobé las oposiciones en el 94. Llevo unos treinta años como docente y siempre he tenido presente el cine en mis clases y, como no podría ser de otro modo, en mi vida. Compruebo como el cine, continuamente, evoluciona y me pregunto: ¿qué queda de aquel cine con el que crecí? Me debo estar haciendo mayor, pero me gusta más el cine de los 90 que el actual. Los estrenos recientes apenas me llaman la atención. Claro que hay excepciones, pero me quedo con el de mi época.

Del profesor) Personalmente, me conmueve ver las salas de cine vacías. Ahora entrar en una sala, en cierto modo, deprime. La misma persona que te vende la entrada es la misma que está en la barra del bar y cortando la entrada. Y, luego, por los pasillos apenas hay público y la sala somos en el mejor de los casos diez personas. Y me pregunto: ¿se volverá a recuperar el ritmo normal en el cine con su

público, las butacas llenas, etc.? Soy consecuente de la situación y, a veces, voy al cine para contribuir y apoyar a los trabajadores del sector.

(Análisis) Dos enfoques, en apariencia dispares, pero que se complementan. Hay un antes y un después con esto de la pandemia y el cine. En parte el público ha optado por refugiarse en su hogar o tiene nostalgia de aquellas salas repletas de espectadores. En el ámbito personal ambos aman el cine. Uno da la impresión de ser más pasivo y conformista. El otro se muestra activo y asiduo a las salas. Sendas maneras de enfocar lo personal con el cine les lleva a reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro. El pasado se diluye, formando parte de la evocación, mientras el presente y el futuro les preocupa. Posiblemente, el cine volverá a ser igual; al que se recuerda antes de la pandemia. El público se irá reincorporando y los estrenos serán distribuidos por las propias productoras, mientras para los amantes del confort se seguirán deleitando gracias a las empresas de entretenimiento y servicio.

3.5. Núcleo de investigación: Ámbito tecnológico

Las respuestas: Del maestro) Hace tiempo que me acerqué a las tecnologías, incluso en esto de ver cine. Creo que sin ellas no hubiese sido nada igual, antes, durante y después de esta pandemia. Siempre me he sentido un novato en esto de las tecnologías, pese a que mi trabajo me exige estar un poco al día. A veces, los alumnos saben más que uno, pero lo que no quiero quedarme por detrás es en lo relacionado con el uso didáctico. Te diría que todo el cine que veo es a través de los dispositivos electrónicos que tengo en casa. Fundamentalmente, el televisor del salón que lo tengo adaptado. Ya no necesito nada más. Puedo ver la película a medias que la retomo por la misma secuencia que la dejé, elijo la que quiero de estreno o reposición, de España o del extranjero. En este sentido, me siento un tecnoafortunado. No tener que salir de mi casa para ver cine es lo que necesito en este momento. Es lo que yo llamo ser privilegiado y disfrutar de ello.

Del profesor) No me preocupa mucho que el alumnado sepa de tecnología más que yo. Es lo normal, se trata de su universo... Su apego. Yo lo que intento es estar preparado para lo nuevo que salga; estoy dispuesto y disponible. Me gustan los videojuegos, bichear por Internet y, hasta, creo mis propios materiales. Sí, soy un tecnoentusiasta. A veces, les presento recursos, por ejemplo, el último fue una visita virtual a la Biblioteca Nacional o le paso datos de la Biblioteca Virtual Universal, o bien de la de Miguel de Cervantes. Intento pasarles páginas web, pero hay que tener mucho cuidado pues tanto se peca por defecto como por exceso. Y no se les puede saturar o presentarles materiales inseguros. Pero ver cine, se los mando como una tarea para el fin de semana. Les paso enlaces en you tube, pues hay alumnos que no tienen HBO, Prime Video o Netflix. Alguna vez que otra les he mandado un doodle y les hago pequeñas preguntas y ellos responden. Intento ilusionarme e ilusionar.

(Análisis) Los dos docentes tienen en su haber la preocupación por estar al día para poder dar respuesta a las demandas de su alumnado. Algo que les llega a ocupar en su dedicación profesional. Uno se hace llamar tecnoafortunado, pues las tecnologías han cambiado su forma de vivir y de ver cine. Desde la confortabilidad de su hogar puede trabajar, prepararse las clases y ver las películas que le apetece. Verdaderamente, la calidad de la pantalla y los recursos que ofrecen las operadoras se presentan como una perfecta aliada. Igualmente, el otro informante se define a sí mismo como un tecnoentusiasta. Estamos ante un adepto de las tecnologías... con el cine, en su profesión... Probablemente, por su juventud haga que esté más cercano a un alumnado nativo digital y que, a la vez, opte por un cine más contemporáneo. En ambos casos, las tecnologías han llenado, y llenan, una parte del vacío que la pandemia del Covid 19 ha generado.

4. CONCLUSIÓN

En tiempo de la pandemia, los padres, madres o tutores se encuentran temerosos de la situación de un posible contagio. Por ello, el maestro no insiste para que su alumnado vaya a la sala de exhibición; o bien, el profesor invita ver cine a través de you tube. El gusto por el cine está patente en los dos docentes. El maestro de primaria habla de cine y el profesor de secundaria introduce los movies en la dinámica de clase (Smith et all., 2020).

Está claro que los dos docentes tienen modelos de vida disímiles. El primero es más mayor y tiene responsabilidades familiares, mientras que el segundo, es joven y vive solo. Ante la imposibilidad y los pocos estrenos, la opción está en acudir a Internet o a las mediatecas caseras para ver cine. Una valiosa válvula de escape al aislamiento que les ha sometido la pandemia y la desescalada (con las diferentes olas y variantes del virus). Pese a todo, el maestro no tiene la necesidad de salir; el otro siente que en las salas de cine existe una parte social que no quiere perderse, aunque en Internet hay una importante opción, incluso de pago para poder asistir a los estrenos y cinematografías de otros países.

La opción de ver cine en casa no está descartada por ninguno de los dos. El cine sigue funcionando como una valiosa fábrica de sueños y evasión. Y en tiempos de poca movilidad y temor, Internet funciona del mismo modo que la mediateca casera. En ambos casos son extraordinarios aliados para ver cine.

Tal vez, llevado por lo más estrictamente personal, los gustos cinematográficos de ambos son diversos. El sentirse anclado a su generación hace que la predilección por un cine u otro esté marcado y marcando la diferencia. Los años 90 frente a la actualidad (Batlle, 2015). Dos limitaciones que permite al maestro ver cine desde su casa, atendiendo a reposiciones o estrenos de pago en la red; pero el profesor va al cine para ver pero, también, a contribuir al desarrollo de una industria que lo está pasando mal económicamente. Lo que no quita que, también, pague para continuar viendo su cine predilecto.

Las tecnologías se han apoderado de la cotidianeidad y, como no ha podido ser menos, del entretenimiento. El cine se ha adaptado a ella y ha entrado en la vida de los dos con el sello de calidad que ha adquirido las múltiples posibilidades tecnológicas. Uno se siente tecnoafortunado; mientras que el otro tecnoentusiasta, en la medida que se ilusionan y miran a las pantallas para aprender y poder continuar enseñando a un alumnado joven y exigente. Ahora bien, en ambos casos, cuentan con las redes sociales como un resorte para informarse de los estrenos, compartir gustos y predilecciones cinematográficas o intercambiar enlaces de películas (Neira, 2015).

Definitivamente, dos maneras de ver y entender el cine. De posicionarse ante el sofá del salón o la butaca de la sala de exhibición. Estamos ante dos inquietudes que se calman con Internet o yendo al cine. A la postre, cabría añadir que el cine no se desaloja tan fácilmente de la vida de los cinéfilos. Ambos son profesionales de la educación y están empeñados en que el cine ocupe un lugar privilegiado en el aula. Con todo, el cine sigue siendo una fábrica de sueños e, igualmente, para evadirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846004>
- Amar, V. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), 131-140.

- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de Paz y Conflictos*. 13 (1), 57-71. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.11362>
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8 (2), 171-181. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>.
- Ariza, L. M. (2018). *Cine y catástrofe: un escenario de colapso social ante una crisis global*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Astudillo, W. y Mendinueta, C. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana. *Revista de Medicina y Cine*, 4, 131-136.
- Ayala, R. (2017). *Retorno a lo esencial. Fenomenología hermenéutica Aplicada desde el enfoque de van Manen*. Sevilla: Caligrama.
- Batlle, J. (2015). *Phenomena: la fábrica de sueños*. Barcelona: Minotauro.
- Bazin, A. (2008). *Qué es el cine*. Madrid: Rialp.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Caparrós, J. M. (2007). *Guía del espectador de cine*. Madrid: Alianza.
- Comparato, D. (2016). *De la creación al guion. Arte y Técnica de escribir para cine y televisión*. Bogotá: Sofar.
- De Mattos Medina, B. (2011). *La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente, dice y hace el alumnado de magisterio de educación física en su formación inicial*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: CLACSO/Akal.
- Denzin, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En: McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Barcelona: Graó.
- Fernán, F. (1995). *Desde la última fila. Cien años de cine*. Barcelona: Espasa y Calpe
- Fernández-Santos, A. (2007). *La mirada encendida: Escritos sobre cine*. Barcelona: Debate.
- Flick, U (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2008). *Managing Quality in Qualitative Research*. Londres: SAGE.
- Grande, V. (2020). Las enseñanzas de los thrillers epidémicos al estudio de la Covid-19. *Revista Española de Comunicación en Salud*. N° extra 1 (La comunicación ante la pandemia de la COVID-19), 90-102. <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5442>
- Gubern, R. (2016). *Historia del cine*. Barcelona: Anagrama.
- Mateos, O (2021). *El shock pandémico*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Mischia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>
- Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Negrete, B. (2018). *El cine que cambió mi suerte*. Almería: Círculo rojo.
- Neira, E. (2015). Las redes sociales en la promoción cinematográfica. En: Herbera, J., Linares, R. y Neira, E. (Coord.). *Marketing cinematográfico: cómo promocionar una película en el entorno digital* (pp. 109-177). Editorial UOC.

- PNUD (2020). *COVID-19: La pandemia*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/coronavirus.html>
- Rivas, I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 99-112. Doi: 10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF
- Rosenbaum, J. y Martin, A. (2010). *Mutaciones del cine contemporáneo*. Madrid: Errata Naturae.
- Rossellini, R. (2003). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre el cine y educación*. Barcelona: Paidós.
- Roth, W. y Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 19 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>.
- Saer, J. (2016). *El concepto de ficción*. Barcelona: Rayo verde Editorial.
- Sánchez, J. (2018). *Historia del Cine: Teorías, estética, géneros*. Madrid: Anaya.
- Smith, E.; Kahlke, R. y Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36 (3), pp. 1-14. Doi:10.14742/ajet.5689
- Truffaut, F. (2010). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza.
- Turner, G. (1997). *Cinema como práctica social*. São Paulo: Summus.
- UNICEF (2020). *La educación frente al covid-19- Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. Madrid: UNICEF-España.

2. Inteligencia artificial basada en *Deep Learning* y Auto Reportes para el análisis emocional del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Jorge Fernández-Herrero; Miguel Ángel Cazorla Quevedo; Rosabel Roig-Vila

(*Universidad de Alicante*)

ABSTRACT

The development of automatic tools for detecting the emotional states of students can be key in managing their motivation and involvement in the teaching-learning process. Ten students of the subject of Curricular Design and Digital Classrooms in Early Childhood Education, belonging to the Master's Degree in Early Childhood Education taught at the Faculty of Education of the University of Alicante took part in seven dynamics during the 2020-21 academic year, registering their faces to be analyzed by an artificial intelligence system based on Deep Learning technology and trained in the recognition of facial emotions. In parallel, the participants completed self-report forms on their emotional state before, during and after the educational dynamics. The results obtained show a total correlation between both systems, automatic and self-report, of 23%, partial of 60% and null in the rest of the cases. However, the self-report shows a similar proportion of neutral, negative and positive emotions with a slight preponderance of the latter, while the automatic system identifies neutral facial expressions in a high percentage. Additionally, there does not seem to be a predominantly positive emotional response to active dynamics compared to those where student participation is passive. The size of this sample, corresponding to a preliminary study, requires additional research to clarify or confirm these findings.

KEY WORDS: Online learning, emotional identification, artificial intelligence, teaching-learning itineraries.

1. INTRODUCCIÓN

La regulación emocional está íntimamente ligada a la motivación e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Camacho-Morles et al., 2021; Thomas & Allen, 2021). Estados emocionales positivos favorecen la predisposición al esfuerzo, la concentración y la socialización en un entorno de trabajo colaborativo, entre otros factores educativos (Hill et al., 2021). Determinadas dinámicas, estrategias y metodologías educativas pueden asociarse a determinados estados emocionales, influyendo en la motivación, resiliencia y desempeño del alumnado (Schrader & Grassinger, 2021) boredom, anger, frustration.

Diversas estrategias han tratado de identificar mediante herramientas informatizadas el estado emocional, la motivación y la concentración del alumnado en el desarrollo de sus dinámicas educativas en base a modelos afectivos diferenciados (Foutsitzi et al., 2019). La implicación y compromiso de los estudiantes se ha estudiado, por un lado, mediante sistemas automáticos, basados en el análisis de imágenes, el uso de sensores corporales y procesamiento de archivos de registro. Por otro, se han utilizado sistemas semiautomáticos, basados en un seguimiento de la respuesta y acierto ante determinadas pruebas. Por último, también se han empleado métodos manuales, mediante listas de chequeo observacionales y formularios de auto reporte (Dewan et al., 2019).

Varios de estos sistemas se centran en el reconocimiento de expresiones faciales a partir del registro de imágenes que se analizan mediante el uso de tecnología de redes neuronales y Deep Learning,

ofreciendo altos porcentaje de acierto en pruebas en entornos controlados (El Hammoumi et al., 2018; Srinivas & Al, 2021; Chowdary et al., 2021). No obstante, como indican Alyüz et al. (2016), los contextos reales de aprendizaje involucran una complejidad que no siempre permite registrar adecuadamente el rostro de los participantes, lo que puede limitar la eficacia de ese tipo de sistemas y disminuir su correlación con otros métodos de identificación emocional (Hirt et al., 2018).

Por otro lado, diversos estudios asocian metodologías educativas activas, que incentivan la participación e interacción del alumnado, con estados mentales positivos y mayores niveles de motivación y compromiso en contraste con metodologías didácticas pasivas, donde los estudiantes se limitan a ser meros receptores de información (Labrecque et al., 2021; Morrell et al., 2021; Shaziya & Zaheer, 2021).

En cualquier caso, identificar los estados emocionales del alumnado y disponer de estrategias didácticas que favorezcan su modulación hacia estados óptimos para el aprendizaje puede suponer una mejora educativa relevante. El presente trabajo trata de sentar las bases de una estrategia más amplia que tiene como objetivo fundamental testar y desarrollar una herramienta de software basada en tecnología de inteligencia artificial (IA) y Deep Learning (DL) adaptada al entorno de enseñanza-aprendizaje, que permita de manera efectiva conocer y gestionar los estados emocionales de los agentes implicados y asistir para modularlos a las necesidades del proceso educativo.

En particular y como objetivos específicos de la presente investigación, se realiza un estudio de coincidencia entre las expresiones emocionales reconocidas por el sistema de IA y los declarados por los participantes mediante auto reportes pautados. Para ello, se diseñan una serie de dinámicas educativas durante las que se recopilará la información previamente descrita. La diferente naturaleza respecto de la participación del alumnado en las mismas y su posible influencia en el estado emocional de los mismos será asimismo objeto de análisis.

La hipótesis inicial que se plantea sugiere que, si bien es probable que se produzca una diferencia considerable entre las expresiones faciales identificadas por el software inteligente y las auto reportadas, la información obtenida por el primer método puede ser válida para obtener una interpretación automática del estado mental general del alumnado ante un contexto educativo. Adicionalmente, el análisis de las dinámicas educativas que promueven una mayor participación e interacción del alumnado debería de traducirse, por los sistemas de detección aplicados, en una identificación de un mayor número de estados mentales positivos entre los participantes.

2. MÉTODO

Se expone a continuación el diseño de la investigación desarrollada, incluyendo contexto y participantes del estudio, así como instrumentos y procedimiento utilizados.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En esta investigación tomaron parte diez alumnos, ocho mujeres y dos varones, de la asignatura de Diseño Curricular y Aulas Digitales en Educación Infantil (DCADEI), correspondiente al segundo curso del Grado de Maestro en Educación Infantil impartido en la facultad de educación de la universidad de Alicante durante el curso 2020-21. La situación de crisis ligada a la pandemia provocada por el virus Covid-19 se tradujo en un contexto de docencia dual virtual sincrónica, en la que los alumnos y profesor se conectaban e interactuaban mediante dispositivos electrónicos. Todos los participantes firmaron tanto una hoja de información al participante como un consentimiento informado según el formato facilitado por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante.

2.2. Instrumentos

El análisis emocional de los participantes durante las dinámicas educativas experimentadas se realiza a partir de dos herramientas diferenciadas. Por un lado, se utiliza un software de inteligencia artificial (IA) que emplea técnicas de deep learning con algoritmos de aprendizaje basados en los más completos datasets de detección de emociones disponibles en la actualidad (Minaee et al., 2021). Por otro, se utiliza un sencillo formulario en formato electrónico que permite a los participantes reportar virtualmente y en tiempo real su estado emocional, escogiendo de entre un total de nueve estados emocionales habitualmente presentes en un contexto educativo, en coherencia con los descritos por Pekrun et al. (2011), a los que se añade una opción adicional que se refiere a un estado neutro de serenidad y concentración.

El registro de las imágenes de cada participante se llevó a cabo por sus propios medios, en general utilizando dispositivos móviles personales, a partir de las indicaciones de su profesor, éste a su vez en coordinación con los investigadores. El tratamiento de los datos recopilados y generación de gráficos se realizó mediante un software de hojas de cálculo.

2.3. Procedimiento

Para el desarrollo del presente estudio se recopiló información audiovisual del primer plano del rostro de los participantes durante la realización de un total de siete dinámicas educativas diferenciadas, resumidas en la tabla 1. Las dinámicas, desarrolladas como parte del transcurso habitual de clase, fueron diseñadas para tener una duración de entre cinco y diez minutos, aproximadamente. Se diferenció entre aquellas que implicaban la participación activa de los estudiantes y aquellas donde su simple atención pasiva era necesaria para su correcto desarrollo.

Tabla 1. Dinámicas Educativas experimentadas.

Activas		Pasivas
D1		Explicación magistral por parte del profesor
D2	Retroalimentación entre compañeros sobre exposición de trabajo	
D3	Trabajo en equipo reunidos por salas	
D4		Visionado de video
D5		Evaluación de video visionado
D6	Retroalimentación sobre video visionado	
D7	Autoevaluación de funcionamiento de equipos de trabajo	

Esta documentación audiovisual fue analizada posteriormente por el sistema de Inteligencia Artificial, determinando el estado emocional del sujeto en cada momento de la dinámica registrada. El sistema emitió, para cada dinámica y sujeto analizado, informes indicando el porcentaje del mismo donde detectó emociones reconocibles, diferenciando entre tres estados emocionales: neutro, positivo y negativo.

Paralelamente, se pidió a los sujetos que tomaron parte que completaran los formularios de auto reporte que solicitaban definir su estado emocional al inicio de las dinámicas, durante y tras las mismas. Se permitió escoger simultáneamente hasta tres de las diez opciones disponibles para definir su estado mental con mayor precisión. A su vez y con el objetivo de contrastar los datos recopilados con los emitidos por el sistema de IA, se agruparon dichos estados emocionales en los tres estados emocionales descritos previamente: neutro, positivo y negativo, como refleja la tabla 2.

Tabla 2. Estados emocionales contemplados en el auto reporte

	NEGATIVA	NEUTRA	POSITIVA
Disfrute			X
Ilusión			X
Orgullo			X
Alivio			X
Enfado	X		
Ansiedad	X		
Vergüenza	X		
Desesperación	X		
Aburrimiento		X	
Concentración		X	

En consecuencia, es posible en cada caso encontrar definiciones de estados emocionales que contemplan varias de las tres opciones generales disponibles, generalmente con predominio de una de ellas. El análisis de coincidencia entre auto reporte e IA se traduce pues en tres posibilidades. Coincidencia total indica que ambas fuentes identifican idénticos estados emocionales, con mismo orden de predominio en caso de combinar opciones. La coincidencia parcial asume que al menos el estado emocional que predomina coincide. Coincidencia nula reúne el resto de posibilidades.

Para contrastar los resultados obtenidos por ambas fuentes, auto reporte e IA, se consideró un rango de 30 segundos en el entorno más próximo del instante en que se auto reportó durante la dinámica estudiada, con el objetivo de dotar de la máxima coherencia a la comparación dada la diferente naturaleza que presentan. No en vano, el auto reporte ofrece información de un instante puntual, frente al sistema de IA que analiza cada fotograma de la dinámica registrada.

3. RESULTADOS

En total, se registraron más de siete horas de vídeo entre el conjunto de los participantes a lo largo de las siete dinámicas estudiadas, de las cuales más de cinco horas y media fueron reconocidos por el sistema de IA, que asignó un estado emocional a cada fotograma. La comparación con los datos auto reportados por los participantes arroja un grado de coincidencia completa en casi uno de cada cuatro casos. La coincidencia es parcial respecto de un 60% de los auto reportes y únicamente en un 17% de los casos el sistema de IA no identifica un estado mental que se corresponda con lo declarado por los protagonistas.

Tabla 3. % Coincidencia: Auto Reporte / IA

	Completa	Parcial	Nula
D1	44%	39%	17%
D2	33%	56%	11%
D3	20%	57%	23%
D4	15%	67%	19%
D5	13%	71%	17%
D6	33%	47%	20%
D7	22%	72%	6%
Acumulado	23%	60%	17%

Como puede observarse en la figura 1, atendiendo al acumulado de las dinámicas estudiadas, los datos de auto reporte indican un predominio de estados emocionales negativos próximo a la mitad del total, mientras aproximadamente una de cada cuatro opciones escogidas para describir su estado mental fue del tipo positivo y aproximadamente una de cada tres fue clasificada como neutra. El sistema de IA, por su parte, identificó un alto predominio de expresiones emocionales neutras, superior al 80%, seguido de un 12,6% de expresiones negativas y tan solo un 2,5% de expresiones positivas.

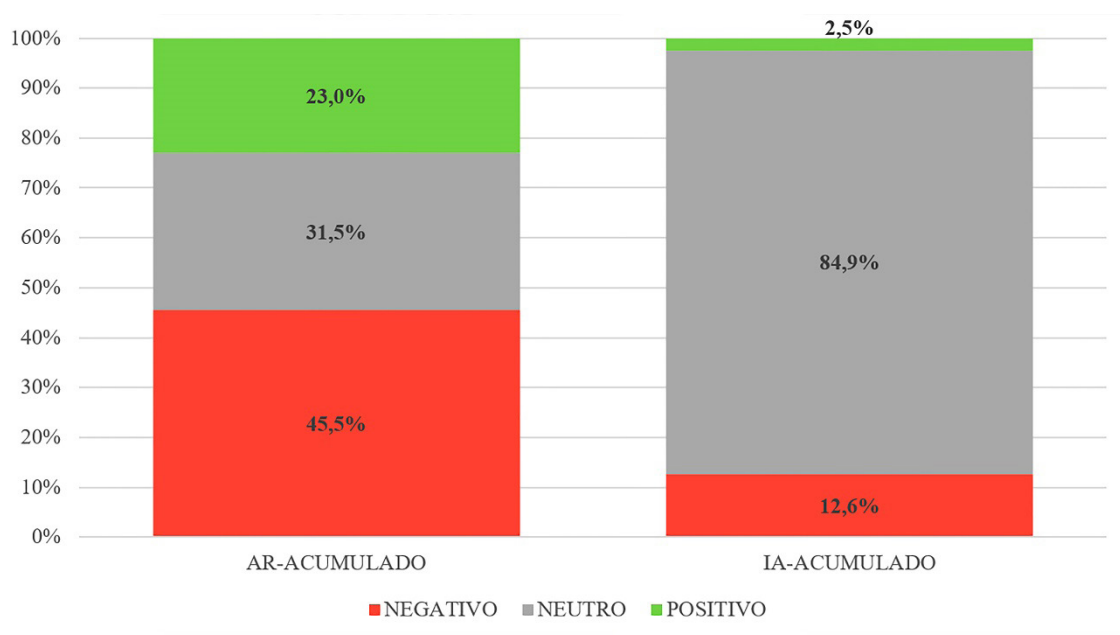


Figura 1. % Acumulado. Estados emocionales identificados: Auto Reporte / IA

La figura 2 nos muestra que, atendiendo a la evolución mostrada por los datos de auto reporte en el transcurso de las dinámicas educativas, las emociones negativas muestran un marcado predominio al inicio de las mismas, que cede principalmente en favor de estados mentales positivos durante y al finalizar las mismas, prácticamente logrando un reparto equilibrado entre los tres estados emocionales básicos contemplados.

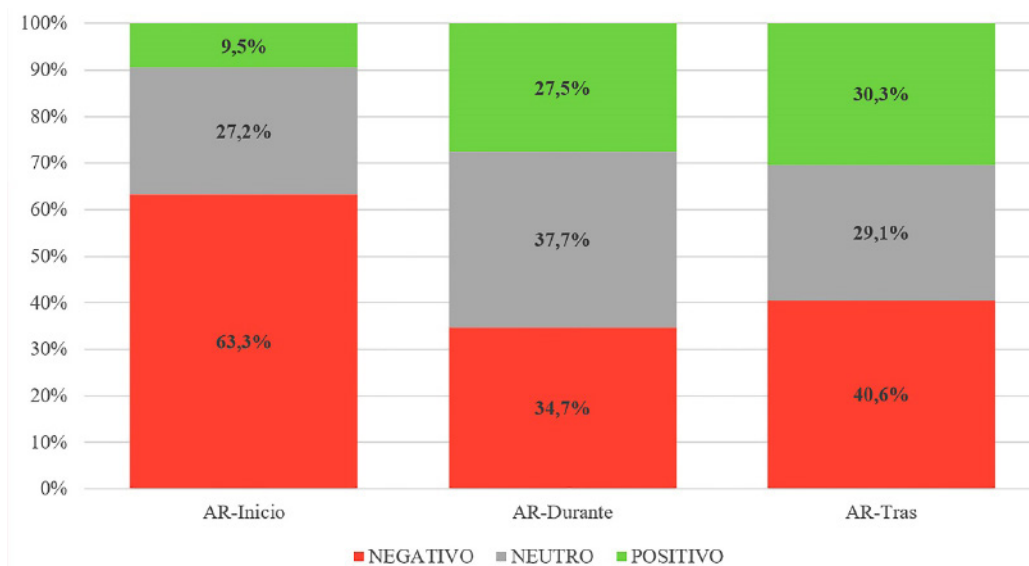


Figura 2. % Acumulado. Estados emocionales identificados por Auto Reporte: Inicio/Durante/Tras dinámicas educativas

Si diferenciamos los resultados obtenidos a partir de las dinámicas que hemos denominado activas, es decir que requieren para su desarrollo de la participación interactiva del alumnado implicado, el auto reporte acumulado arroja cifras muy similares al acumulado total, mientras el sistema de IA identifica, respecto de los datos correspondientes al total de las dinámicas, un leve ascenso tanto de emociones positivas como negativas sin que ello afecte sustancialmente al predominio de expresiones neutras detectadas. La figura 3 muestra estos datos.

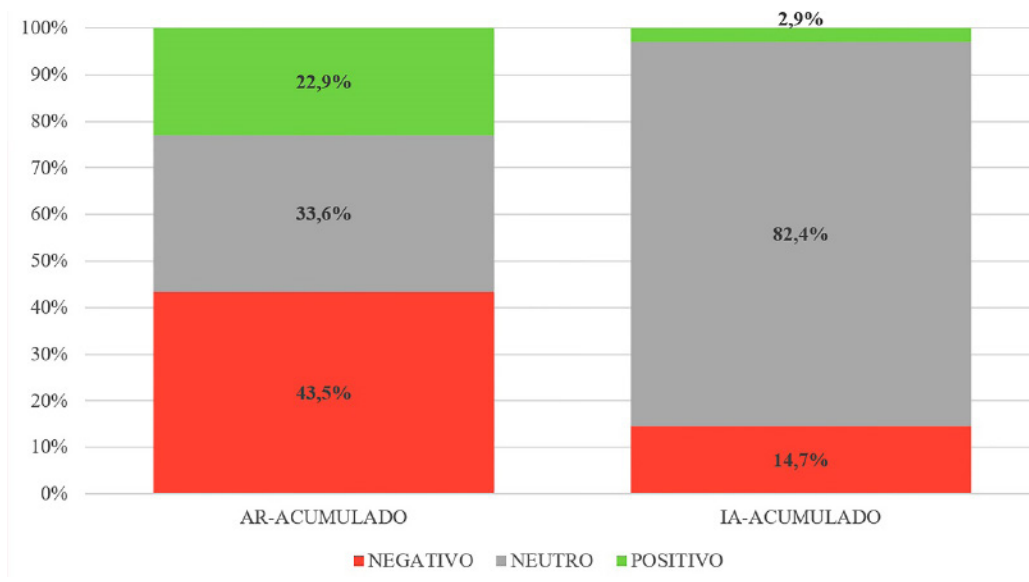


Figura 3. % Acumulado. Estados emocionales identificados en Dinámicas ACTIVAS: Auto Reporte / IA

La figura 4 nos muestra cómo el auto reporte correspondiente al desarrollo de las dinámicas activas indica que ese leve incremento de emociones positivas se reparte al inicio y durante las mismas, experimentando un retroceso moderado tras las mismas. Paralelamente y de forma similar a lo que muestran los datos del conjunto de dinámicas educativas, durante las dinámicas activas los estamos

mentales negativos son mayoría al inicio, reduciéndose a la mitad durante las mismas para concluir recuperando moderadamente su presencia al finalizar las mismas.

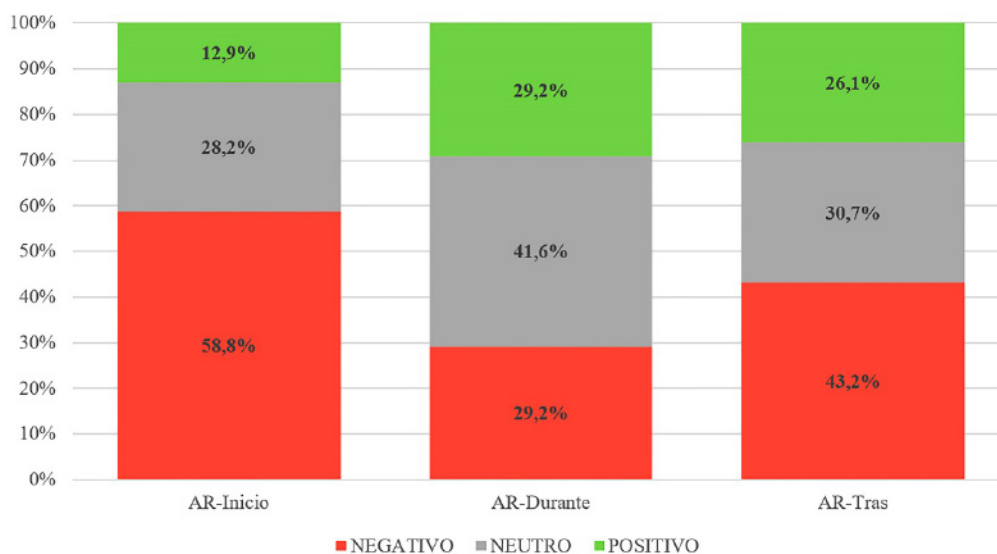


Figura 4. % Acumulado. Estados emocionales identificados por Auto Reporte: Inicio/Durante/Tras dinámicas educativas ACTIVAS

Si extraemos los resultados correspondientes a las dinámicas pasivas, en las que el alumnado participante únicamente atiende como observador sin necesidad de intervenir activamente, de nuevo el auto reporte ofrece cifras muy similares a los del acumulado del total de las dinámicas estudiadas. El sistema de IA, sin embargo, interpreta un predominio aún mayor de expresiones neutras en detrimento de las positivas o negativas, como muestra la figura 5.

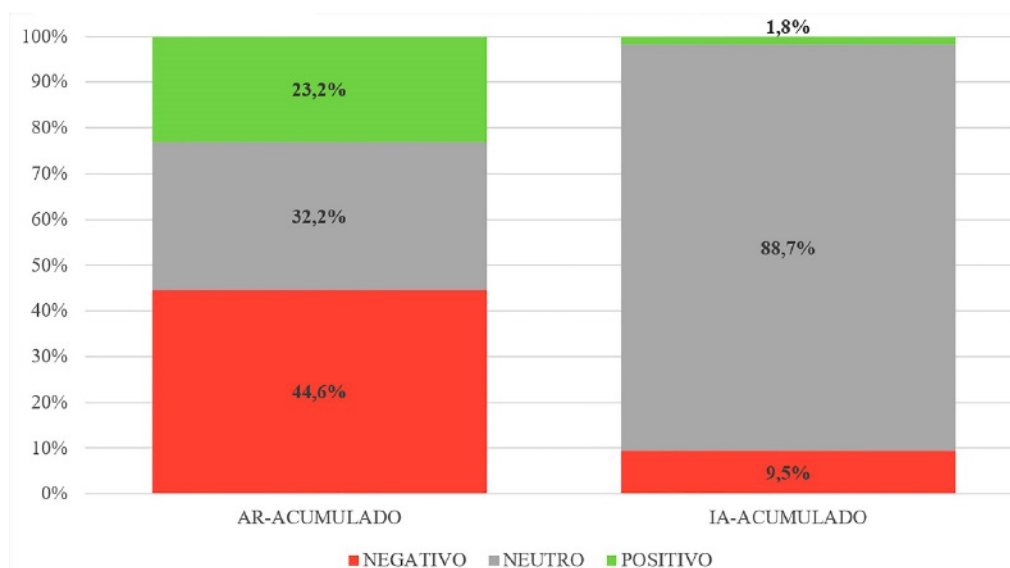


Figura 5. % Acumulado. Estados emocionales identificados en Dinámicas PASIVAS: Auto Reporte / IA

La figura 6 refleja cómo según lo reportado por los participantes, en las dinámicas educativas pasivas los estados emocionales positivos experimentan una clara progresión ascendente conforme éstas se desarrollan, a la vez que disminuyen sensiblemente las emociones negativas y los estados neutros sufren un leve descenso.

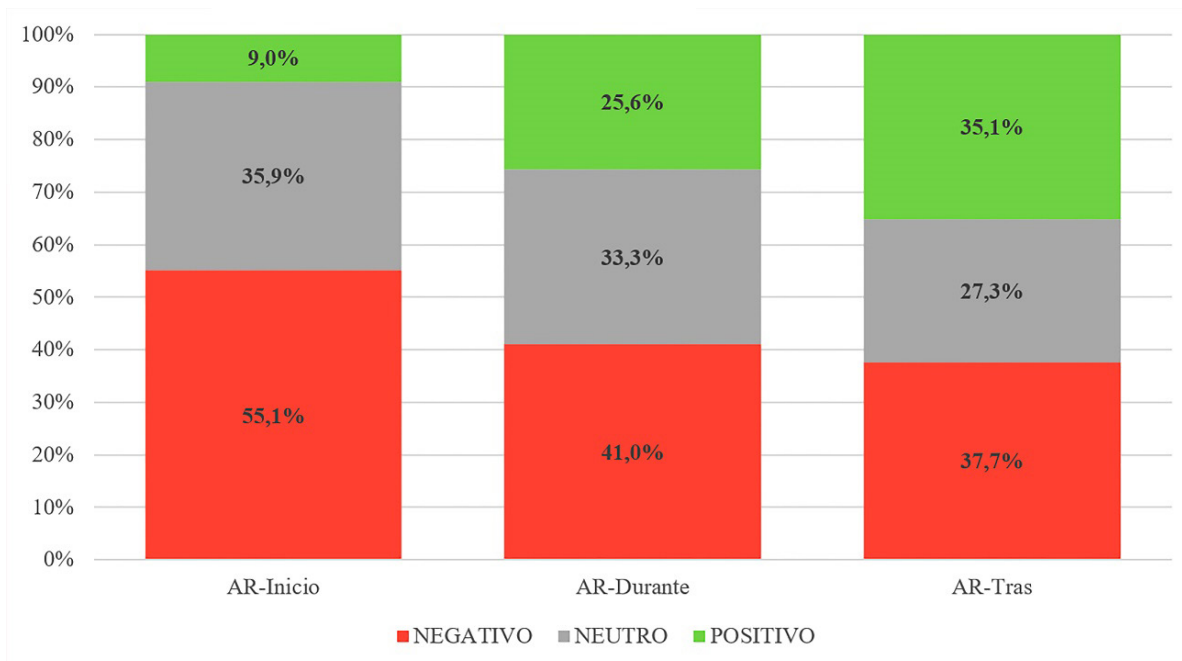


Figura 6. % Acumulado. Estados emocionales identificados por Auto Reporte: Inicio/Durante/Tras dinámicas educativas PASIVAS

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En contraste con los resultados descritos en Hirt et al. (2018), se observa un grado de coincidencia aceptable entre los datos identificados por el sistema de IA y los producidos a partir de los auto reportes declarados por los participantes, sin alcanzar los niveles de correlación reportados por Whitehill et al. (2014). No obstante, la muestra de individuos participantes en Hirt et al. (2018) es diez veces más amplia y se limita a una dinámica concreta consistente en la lectura digital de textos informativos, mientras Whitehill et al. (2014) estudia la correlación del sistema automático con el etiquetado realizado por observadores humanos independientes. Tampoco las estrategias de evaluación de la coincidencia entre ambos sistemas de reconocimiento de emociones coinciden.

Factores contextuales, individuales, el sistema de evaluación o la naturaleza de la materia impartida, entre otros, son factores condicionantes que implican un alto volumen y complejidad de datos y parámetros requeridos para interpretar el nivel de motivación y estado emocional del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sistemas multimodales (Psaltis et al., 2018) o que incorporan a su análisis parámetros contextuales y modelos personalizados de análisis (Alyüz et al., 2016) pueden incrementar su nivel de precisión.

Al estudiar la proporción de estados mentales neutros, positivos y negativos identificados, llama la atención el alto predominio de estados neutros identificado por el sistema de IA respecto de los datos de auto reporte. No debemos perder de vista que el sistema de IA identifica expresiones faciales asociadas a emociones. En ese sentido, puede ser muy eficiente con relación a las bases de datos que utiliza para ello, pero no todo individuo es igual de expresivo y una expresión facial neutra puede esconder emociones que no lo sean (Lee et al., 2008). Como Ober et al. (2021) indican, la correlación entre auto reportes e indicadores automatizados relativos al compromiso y motivación del alumnado puede no coincidir y, sin embargo, detectarse mayor coherencia entre el desempeño y los datos de implicación obtenidos por medios informáticos.

Otro aspecto destacable es el predominio de estados emocionales negativos auto reportados, aspecto que el sistema de IA identifica de forma relativamente similar si comparamos exclusivamente la proporción de expresiones negativas respecto de las positivas. Si bien este fenómeno puede estar asociado a múltiples causas, una de ellas está probablemente relacionada con el mismo contexto de aprendizaje en línea forzado por la pandemia provocada por el virus Covid-19 (Daniels et al., 2021; Hartnett, 2016). No en vano, el predominio de emociones negativas se produce al inicio de las tareas, evolucionando hacia un marcado avance de los positivos respecto de los primeros hasta equilibrarse los valores de los tres estados emocionales considerados.

Es asimismo llamativo que los auto reportes acumulados apenas muestran diferencias significativas entre las dinámicas activas y las pasivas, mientras el sistema automático revela una leve diferencia a favor de las activas, con mayor identificación de expresiones faciales positivas y menos negativas, siendo esto los datos ofrecidos por el sistema de IA más consecuentes con estudios que asocian mayor motivación a las estrategias educativas que promueven la participación del alumnado (Labrecque et al., 2021; Morrell et al., 2021; Shaziya & Zaheer, 2021).

La evolución a lo largo de las dinámicas, por otro lado, auto reporta un estado inicial con mejor proporción inicial entre estados metales positivos respecto de los negativos que, si bien en ambos tipos de dinámicas se experimenta una progresión de las emociones positivas y regresión de las negativas, la tendencia es más acusada en el caso de las dinámicas pasivas. Esto puede relacionarse con la percepción del alumnado a encontrarse más expuesto ante dinámicas que exigen de su participación activa, a pesar de que les resulten más interesantes y motivadoras (Labrecque et al., 2021).

Podemos pues concluir que los resultados discutidos sugieren que el sistema de inteligencia artificial muestra una correlación relativamente buena respecto de los auto reportes realizados por los participantes, por lo que puede ser una herramienta efectiva para conocer el estado emocional del alumnado en contextos de enseñanza-aprendizaje en línea en los que sea posible obtener imágenes nítidas de los rostros del alumnado. No obstante, es necesario realizar estudios más amplios que permita confirmar el grado de correlación entre lo identificado por la herramienta automática y lo auto reportado, así como vías como la personalización de los algoritmos empleados o la combinación con sistemas multimodales para mejorar el grado de precisión y fiabilidad.

Adicionalmente, no podemos de los resultados obtenidos interpretar una identificación clara entre dinámicas educativas y estados emocionales positivos, pues los datos de auto reporte apuntan a un equilibrio entre estados anímicos neutros, negativos y positivos partiendo de predominio de estados negativos al inicio de las dinámicas educativas estudiadas. Por su parte, el sistema automático identifica un marcado predominio de emociones faciales neutras, si bien es cierto que podría interpretarse una preferencia por las dinámicas pasivas al reunir éstas un mayor número de expresiones faciales positivas identificadas. Igualmente, este factor deberá ser estudiado en mayor profundidad con una muestra más amplia considerando la posible influencia de aspectos contextuales e individuales.

En todo caso, la presente investigación muestra limitaciones relevantes. En primer lugar, se trata de una muestra excesivamente pequeña, cuyos resultados deben interpretarse con la cautela adecuada. Los informes de auto reporte se realizaron en momentos puntuales de las dinámicas, por lo que su correlación con los datos ofrecidos por el sistema automático inteligente, que analizó la totalidad de las mismas, es parcial.

Debe de tenerse en cuenta que este estudio es el punto de partida de otro más amplio, con una muestra muy superior y auto reportes detallados que permitan una correlación completa con los re-

sultados del sistema de IA. Consideraciones sobre ajustes de personalización del algoritmo de identificación de emociones para una mejora de dicha correlación o la influencia de la naturaleza de las dinámicas en los estados emocionales serán también contemplados.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alyüz, N., Okur, E., Oktay, E., Genc, U., Aslan, S., Mete, S. E., Stanhill, D., Arnrich, B., & Esme, A. (2016). Towards an Emotional Engagement Model: Can Affective States of a Learner be Automatically Detected in a 1: 1 Learning Scenario? *UMAP*. UMAP '16: Proceedings of the 2016 Conference on User Modeling Adaptation and Personalization, Halifax Nova Scotia Canada.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Chowdary, M. K., Nguyen, T. N., & Hemanth, D. J. (2021). Deep learning-based facial emotion recognition for human-computer interaction applications. *Neural Computing and Applications*. <https://doi.org/10.1007/s00521-021-06012-8>
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., & Parker, P. C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education*, 24(1), 299-318. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3>
- Dewan, M. A. A., Murshed, M., & Lin, F. (2019). Engagement detection in online learning: A review. *Smart Learning Environments*, 6(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0080-z>
- El Hammoumi, O., Benmarrakchi, F., Ouherrou, N., El Kafi, J., & El Hore, A. (2018). Emotion Recognition in E-learning Systems. *2018 6th International Conference on Multimedia Computing and Systems (ICMCS)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/ICMCS.2018.8525872>
- Foutsitzi, S., Asteriadis, S., & Caridakis, G. (2019). An overview of Affective Models and ICT in Education. *2019 10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/IISA.2019.8900783>
- Hartnett, M. (2016). The Importance of Motivation in Online Learning. En M. Hartnett (Ed.), *Motivation in Online Education* (pp. 5-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2_2
- Hill, J., Healey, R. L., West, H., & Déry, C. (2021). Pedagogic partnership in higher education: Encountering emotion in learning and enhancing student wellbeing. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 167-185. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1661366>
- Hirt, F. S., Moser, I., Werlen, E., Imhof, C., & Bergamin, P. (2018). A comparison of students' emotional self-reports with automated facial emotion recognition in a reading situation. *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 320-327. <https://doi.org/10.1145/3284179.3284230>
- Labrecque, L. I., Markos, E., & Darmody, A. (2021). Addressing Online Behavioral Advertising and Privacy Implications: A Comparison of Passive versus Active Learning Approaches. *Journal of Marketing Education*, 43(1), 43-58. <https://doi.org/10.1177/0273475319828788>
- Lee, E., Kang, J. I., Park, I. H., Kim, J.-J., & An, S. K. (2008). Is a neutral face really evaluated as being emotionally neutral? *Psychiatry Research*, 157(1), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2007.02.005>
- Minaee, S., Minaei, M., & Abdolrashidi, A. (2021). Deep-Emotion: Facial Expression Recognition Using Attentional Convolutional Network. *Sensors*, 21(9), 3046. <https://doi.org/10.3390/s21093046>

- Morrell, B. L. M., Cecil, K. A., Nichols, A. M., Moore, E. S., Carmack, J. N., Hetzler, K. E., Toon, J., & Jochum, J. E. (2021). Interprofessional Education Week: The impact of active and passive learning activities on students' perceptions of interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 0(0), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1856798>
- Ober, T. M., Hong, M. R., Rebouças-Ju, D. A., Carter, M. F., Liu, C., & Cheng, Y. (2021). Linking self-report and process data to performance as measured by different assessment types. *Computers & Education*, 167, 104188. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104188>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Psaltis, A., Apostolakis, K. C., Dimitropoulos, K., & Daras, P. (2018, septiembre). Multimodal Student Engagement Recognition in Prosocial Games. *IEEE Transactions on Games*, 10, 292-303.
- Schrader, C., & Grassinger, R. (2021). Tell me that I can do it better. The effect of attributional feedback from a learning technology on achievement emotions and performance and the moderating role of individual adaptive reactions to errors. *Computers & Education*, 161, 104028. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104028>
- Shaziya, H., & Zaheer, R. (2021). Strategies to Effectively Integrate Visualization with Active Learning in Computer Science Class. En N. Chaki, J. Pejas, N. Devarakonda, & R. M. Rao Kovvur (Eds.), *Proceedings of International Conference on Computational Intelligence and Data Engineering* (pp. 69-81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8767-2_6
- Srinivas, P. V. V. S., & Al, E. (2021). Prediction of Emotional Score of the multiple faces of a Photo Frame through Facial Emotion Recognition using the Deep Convolutional Neural Network. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(10), 1178-1186.
- Thomas, C. L., & Allen, K. (2021). Driving engagement: Investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 107-119. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1741520>
- Whitehill, J., Serpell, Z., Lin, Y.-C., Foster, A., & Movellan, J. R. (2014). The Faces of Engagement: Automatic Recognition of Student Engagement from Facial Expressions. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(1), 86-98. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2014.2316163>

3. The effects of the Covid-19 pandemic on human resource in the field of Health

Diamantia Giatra

(University of Alicante; Greece)

ABSTRACT

As a building block of the European Health Union, this proposal provides, in the form of a regulation, a strengthened and more comprehensive legal framework within which the Union can respond quickly and activate the implementation of preparedness and response measures to cross-border threats against The COVID-19 pandemic has shown that EU mechanisms for managing health threats suffer from general shortcomings, which require a more structured approach at Union level if we are to deal more effectively with future crises in the EU. health sector. Since the outbreak of the epidemic, there have been many discussions with Member States, including at the level of health ministers, and calls have been made for a more consistent and coordinated approach to preparing and managing health crises in the EU.

KEY WORDS: Human Resource Covid-19, World Health Organization.

1. AN OVERVIEW OF THE HISTORY OF PANDEMICS

Infectious diseases, such as influenza, malaria, tuberculosis or AIDS, which are caused by living microorganisms and are contagious and potentially curable, continue to threaten modern societies, despite significant advances in medical science. (Caligiuri, 2020)

The World Health Organization (WHO) distinguishes diseases depending on the length of the accumulation (and their duration) in endemic, epidemics and pandemics. Among the major pandemics of the 20th century were the Spanish H1N1 Influenza in 1918 which had two rapid outbreaks resulting in 20-50 million deaths, the Asian H2N2 Influenza in 1957 which also had two rapid outbreaks resulting in 1-2 million deaths and Hong Kong H3N2 Influenza in 1968 which occurred in 2-3 waves of slow spread causing 1 million deaths. (Caligiuri, 2020)

According to various surveys, pandemics have led to population decline, overthrow state conditions budget, to changes in the economic and political life of individual countries, in overweight in health systems, to significant losses for businesses, the suspension of the operation of public services, the interruption of land and sea transport, like air transport and thus to significant losses for international trade and the global economy. (Caligiuri, 2020)

The World Monitoring and Prevention Council (GPMB) Annual Report on Global Emergency Preparedness for 2019 states that the World Bank has noted that “a global pandemic similar to the scale and aggression of the pandemic in 1918 , will cost the modern economy \$ 3 trillion or up to 4.8% of GDP, the cost can rise to up to 2.2% of GDP even with a moderately aggressive flu pandemic. The annual cost of a global flu pandemic would mean that South Asia’s GDP would fall by 2% (\$ 53 billion) and sub-Saharan Africa by 1.7% (\$ 28 billion), which equates to a write-off an entire financial year”. (Carnevale, 2020)

Just a few months after the publication of the above Annual Report, the world community is facing such a threat. In particular, on December 31, 2019, China notifies WHO of a persistent phenomenon of unusual pneumonia in Wuhan, China, a city of 11,000,000 inhabitants. The virus that was detected was named “Sars-cov-2 virus” and causes a disease called Covid-19. The virus has begun to spread outside China, affecting countries in Asia, Europe, the United States and Australia. (Carnevale, 2020)

2. COVID-19 AND ITS EFFECTS ON EMPLOYMENT

The effects on employment from the suspension of business activity are short-term and long-term and will affect economic activity and the labor market. It is a fact that going back to everyday life is a return to a new reality for businesses, especially those whose economic activity has been suspended or reduced due to the pandemic. (Caetano, 2020)

Companies in several sectors of economic activity are required to operate on the basis of new rules e.g. a specific number of customers within its space etc. In the new reality, businesses will need less staff to serve the limited number of customers entering their space. As a result, they will reduce the number of their employees. There are of course cases whose activity will be significantly reduced due to the reduced number of customers. (Caetano, 2020)

These companies are mainly in the tourism industry, transport, travel agencies, car rental agencies, in the field of spectacles and art events. Inevitably they will lay off staff as they will not have the turnover they had. The question is whether and to what extent the decline in economic activity is temporary or more permanent and whether it is temporary in how long economic activity could return to pre-pandemic levels. (Caetano, 2020)

It is clear that the decline in economic activity, especially in the tourism, transport, entertainment and arts industries, will be particularly pronounced until the winter. In general, the area of restaurants, leisure centers, etc. will face reduced economic activity for the entire period until the winter. How the economic activity will develop from the autumn onwards largely depends on whether drugs for the coronavirus have been found and they will be able to apply effective treatments. If this is not possible immediately in the coming months, economic activity in the winter will remain low due to restrictions on the number of customers on the business premises. (Haque, 2021)

The number of companies laid off by companies whose activities are affected by the new conditions will result in a total reduction in national income and consequently a reduction in demand for goods and services and the corresponding supply of goods and services. There seems to be a vicious cycle of economic activity - employment - income - demand - economic activity. (Haque, 2021)

In addition to the immediate effects on the reduction of economic activity and employment, there are also the indirect effects on the labor market with changes in the way of working (shift, work from home, increase of part-time employment) but also the type of work employee relations.

There is significant evidence of an increase in uninsured work involving people who work from home, and inspections by the Labor Inspectorate are becoming more difficult or even impossible. The change of employment relations will also entail the amount of wages and other benefits. (Milionis, 2021)

3. THE REACTION OF THE INTERNATIONAL ORGANIZATIONS THE REACTION OF THE IMF

IMF has announced a series of economic policy guidelines aimed at tackling the crisis created by the coronavirus pandemic. Notes that timely and decisive action by the health authorities, central banks, tax, regulatory and supervisory authorities may help to control the sharpening pandemic and

to offset the economic impact of it. In particular, the guidelines are summarized in the following axes. (Onofrei, 2021)

- Monitoring and containment measures need to be taken to slow the spread of the virus and relieve national health systems.
- Central banks need to support demand and confidence by facilitating financial conditions, ensuring the flow of credit to the real economy and enhancing liquidity in domestic and international financial markets.
- Fiscal policy should urgently provide significant support to those who are affected and to the businesses that are affected. Stresses the possibility that additional fiscal incentives may be needed to avoid long-term financial losses.
- The regulatory and supervisory response should aim to maintain a balance between financial stability, the soundness of the banking system and economic activity.
- Global coordination and cooperation is crucial for a smooth recovery and policies need to be designed so that the poor are not marginalized. (Onofrei, 2021)

IMF chief Kristalina Georgieva, in an article on the possible effects of Covid-19, said that given the unprecedented situation, there will be a disruption in both supply and demand. Demand will be disrupted due to morbidity (and mortality) as well as measures to be taken to reduce the epidemic while supply due to the temporary closure of businesses. She also points out that according to IMF estimates, one third of the financial losses come from the direct cost of loss of life, the closure of workplaces and the quarantine measure, while the other two thirds from the indirect costs resulting from the reduction of consumer confidence in the deteriorating business climate. (Onofrei, 2021)

However, as the head of the IMF pointed out, given the resilience of economic systems, the biggest challenge at this stage is the uncertainty that arises from the inability to predict the spread of the virus, suggesting that it will lead global growth in 2020 to levels below those of the previous year. Regarding the role of the IMF in dealing with the crisis, IMF has about \$ 50 billion for this particular emergency in the affected developing countries. It has already received requests for financial support from 20 countries. Of that amount, \$ 10 billion is available at zero interest rates for low-income countries (Onofrei, 2021). Particularly:

- Will allocate a total of \$ 1 trillion.
- For low-income countries, it has up to \$ 10 billion in quick disbursements without the need for an additional program.
- Provides access to the Rapid Funding Facility for other emergency members with up to \$ 40 billion.
- Furthermore provides to members-affected countries, which have been already funded by the IMF, upfront grants for relief of the outstanding debt.

The framework for disasters, the «Catastrophe Containment and Relief Trust-the CCRT» proved effective during the epidemic of the virus of Ebola in 2014, but now is underfunded with resources less than 200 millions of dollars once the possible needs cost more than \$ 1 billion. (Onofrei, 2021)

4. THE REACTION OF THE WORLD BANK

The Governing Council of the World Bank and the International Financial Cooperation (IFC) approved an enhanced package of rapid financing of 14 billion dollars to help companies and the countries in their efforts to prevent, detect and deal with the rapid spread of COVID-19. A key concern for

the bank is to focus on the private sector and employees in order to mitigate the financial effects of the crisis. (Milionis, 2021)

The majority of funding from the IFC will go to financial institutions to enable them to continue to offer a financing, support capital and medium-term financing to private companies facing disturbances. IFC will support sectors such as tourism, logistics companies and industry affected by the pandemic to continue to pay their bills. The package also directed towards the sectors involved in the response to the pandemic, including the healthcare and related industries, which face increased demand for services, medical equipment and medicines. (Milionis, 2021)

5. THE OECD REACTION

As the global economic situation began to show signs of unstable stabilization, after the spread of Covid-19 everything changed. (Manupati, 2021)

In particular, according to OECD analyses, factors such as restrictions on the movement of people, goods and services as well as the adoption of strong measures such as factory locks, which have a serious impact on supply and demand both in China and worldwide, disrupting international trade relations between countries. The OECD points out the potential impact on SMEs:

- Supply: There will be problems with the reduction of production, the “absence” of manpower and shortages in the supply chain.
- Demand. A dramatic and sudden loss of demand and revenue of SMEs could seriously affect their ability to operate leading to severe liquidity shortages. These effects may worsen if consumers have lost income due to layoffs or wage payment failure by their employers. Some sectors, such as tourism and transport, may be particularly affected, also contributing to a decline in business and consumer confidence. (Manupati, 2021)
- Financial Markets: Further reduced confidence and credit reduction.
- Small and Medium Enterprises (SMEs): SMEs will face greater difficulties due to higher levels of vulnerability and lower resilience due to size. (Manupati, 2021)
- Suppliers: SMEs often have a more limited number of suppliers. In some cases, this may protect them from the shock, which seems to be the case so far with the German SMEs being more active in the regional supply chains. In other cases, SMEs based on suppliers from countries and regions with more COVID-19 cases increase their vulnerability, while facing obstacles in maritime, road or air transport.
- Global Demand: SMEs will be charged and these reduce the global demand, especially in specific sectors such as tourism, but also in places where restrictive measures have been adopted. (Manupati, 2021)

6. THE REACTION OF THE WORLD ECONOMIC FORUM (WEF)

To address the global turmoil that has been created, the World Economic Forum supports the need to strengthen the global cooperation between governments, international organizations and the business community. In this context, it undertook a new initiative, bringing together experts from the World Health Organization and representatives from leading companies, who will meet “digitally” in the current international cooperation. (Dirani, 2020)

According to the WEF, the Covid-19 epidemic had a greater economic impact than any other epidemic, both in world production and in the stock market, as well as in healthcare systems. At the same time, this epidemic seems to be affecting specific sectors such as petroleum and supply chains, causing many problems in various sectors. (Dirani, 2020)

7. SOCIO-ECONOMIC CONSEQUENCES

The COVID-19 pandemic is causing significant upheaval in the global and European economies. Already today, they are having a significant negative economic impact on Europe, at least for the first half of this year and possibly for a longer period, if the restrictive measures do not work. The growth of real GDP in 2020 may fall well below zero or even be quite negative as a result of COVID-19, and the coordinated economic response of the EU and Member States institutions is crucial for mitigation of economic impact. (Strudwick, 2021)

This shock is affecting the economy through various channels:

- the shock resulting from the initial economic contraction in China during the first quarter of 2020
- the shaking of supply in the European and global economy resulting from the disruption of supply chains due to absences from workplaces
- the shock of demand in the European and global economy caused by the decline in consumer demand and the negative effects of uncertainty on investment plans
- and the effects of liquidity constraints on business. (Strudwick, 2021)

The shock will be temporary, but we must work together to ensure that it is as short and limited as possible, and that it does not cause permanent damage to our economies. For the future, the extent of the negative outlook will depend on a number of parameters, such as lack of supply of critical materials, effectiveness of containment measures, time outages in the EU, working days lost by companies and public administrations, as well as the effects on demand (eg mobility restrictions, travel cancellations). (Lloyd-Jones, 2021)

Member States must be vigilant and use all available means at EU and national level to prevent the current crisis from leading to a loss of critical assets and technology. These include tools such as national security control and other security-related instruments. The Commission will guide the Member States in implementing the regulation on the control of foreign direct investment. (Lloyd-Jones, 2021)

As COVID 19 spreads and affects large sections of the population worldwide and in the Member States, the economic impact is significant and growing daily. The effects are felt throughout the economy, especially in cases of forced foreclosure to prevent the spread of the pandemic. Measures taken to curb the virus locally and nationally may affect both supply and demand. In particular, the negative demand is a consequence of the measures that governments are obliged to implement to curb the virus, affecting the private, professional and social life of citizens. Today, the sectors most affected are the health sector, tourism and transport, especially the aviation sector. (Lloyd-Jones, 2021)

The COVID-19 pandemic is affecting global financial markets. At the end of February, global equity markets and other high-risk assets fell sharply amid significant recourse to safer placements. At the same time, the prices of safe haven assets have skyrocketed due to increased demand: US government bond yields (“safe haven financial assets”) have plummeted. Stock prices have generally fallen globally. Government bond yields in the most vulnerable member states have been increased. The yields of corporate bonds on non-investment grade have been soared. (Leung, 2020)

In view of the macroeconomic and budgetary implications of COVID-19, the economic policy response should be bold and coordinated to achieve the following objectives:

- Contribution to the saving of human lives. Securing expenditure on necessary supplies and investments to reduce and address the pandemic.

- Ensure the protection of workers in Europe (including the self-employed) from loss of income and the necessary support and financial liquidity for businesses (especially SMEs) and the sectors most affected.
- Mitigating the impact on the economy as a whole, making full use of all available EU tools and a flexible EU framework for action by Member States. (Leung, 2020)

8. THE NEW TRENDS OF HUMAN RESOURCES IN THE POST-COVID-19 ERA

As the pandemic redefines key trends at work, HR leaders are being asked to rethink their strategies for planning, managing and handling the performance of their human resources. (Leung, 2020)

“In order to understand the future of work, we must first understand the - now permanent - job changes brought about by the Covid-19 pandemic worldwide,” said Brian Kropp, Gartner Vice President. According to a recent study by the International Research Organization, the effects of the pandemic will drastically and long-term affect the future of work in seven different ways. Some of these trends were pre-existing, some are completely new, while others had begun to emerge, but grew with the pandemic. (Leung, 2020)

Human Resources managers should evaluate the impact that each of these trends will have on the operation and strategic goals of their own business, identify which ones require immediate action on their part, and assess the extent to which they are changing their initial, pre-pandemic, strategic planning. (Leung, 2020)

1. Increasing working distance

According to a recent Gartner poll, almost 1 in 2 employees (48%) will continue to work, in whole or in part, from home and after the pandemic, up from 30% previously. As much of the work experience now runs off-the-job, HR is required to discover all the critical skills that employees will need for efficient digital collaboration, but also to tailor their strategy to performance measurement and employee evaluation goals. in a remote environment. In addition, HR must ensure that the culture is common to all and that distance workers enjoy the same treatment as team members present in the workplace. (Elsafty, 2020)

2. Dissemination of part-time work

The financial insecurity created by the pandemic has already led to the loss of thousands of jobs. Only in April, 397,000 workers in the European Union lost their jobs, and large organizations, particularly in the aviation, petroleum and car industries, announced massive cuts. At the same time, the uncertain economic climate has led to the widespread adoption of new employment models for a large number of employees. Everything shows that companies will maintain and strengthen the use of extraordinary, flexible forms of employment (hired staff, external partners, etc.). Gartner’s survey shows that 32% of businesses plan to replace full-time employees with freelancers in order to reduce costs. Flexible work is a very strong trend and HR leaders will need to consider how to implement performance management systems on these employees, as well as determine if they will enjoy the same benefits as their full-time colleagues. (Elsafty, 2020)

In addition, during the pandemic, some practices were tested that will be widely adopted and then, such as paying 80% of the salary for 80% of the work or talent sharing. Cooperation between companies for the temporary “transfer” of workers who lost their jobs due to the pandemic (for example from the tourism or air transport industry) to companies that had an increased need for human

resources during the same period (such as the health sector or logistics) was a successful practice that helped employees gain new skills and experience, while reducing the blow to the company's reputation for redundancies.

3. Extended employee data collection

According to Gartner's analysis, 16% of employers use their employees' monitoring technologies more often (when they start and finish their work, the duration of computer use, internal communication / chat, etc.). Some companies monitor the productivity, while others monitor the engagement or well-being of their employees. Of course, companies increasingly used non-traditional tools to monitor the performance of their employees even before the pandemic, but with digital work and the need to collect data on the health and safety of their people, this trend will intensify. It is important that HR managers adopt best practices in this area, ensuring that they make responsible use of the information they collect about their people. (Elsafty, 2020)

4. Strengthen the social role of the company - or not

The pandemic strengthened the role of companies not only in the financial life of their employees, but also in their physical and mental health with new measures that included, in many cases, extended sick , additional financial support, employee assistance programs for the mental health of employees, adjustment of working hours, arrangements for the care of their children, etc. Some companies also took emergency measures to support society during the same period, such as the production of surgical masks by the sportswear company New Balance or the production of respirators to support ICUs by Ford, Tesla and General Motors. (Elsafty, 2020)

To a large extent, the crisis has led companies to look at the work experience they offer in a different way, putting the human factor first. Of course, this does not apply to everyone. Many companies have recognized the humanitarian crisis of the pandemic and have made a priority in health, safety and well-being of their employees. Others pressured them to work in high-risk conditions with minimal support, seeing them first as workers and secondarily as people. Whatever approach the company takes, it must be aware that its impact on staff will be long-term.

5. Emergence of new top employers

The demand for greater transparency was already urgent from workers and society even before the pandemic. Existing and prospective employees will judge companies by the way they managed their human resources during the crisis. Businesses and HR departments should weigh the need for immediate solutions with the long-term impact they will have on the employer brand. For example, Gartner suggests that HR leaders suggest to the CEO that try to fully absorb (or certainly start) pay cuts from senior executives rather than from all employees. In addition, it is important for companies to communicate openly and regularly the measures they take to support their employees, especially if they need to make job cuts. (Elsafty, 2020)

6. Separation of roles and critical skills and emphasis on resilience

In order to build the human resources they need in the post-Covid-19 era, HR departments need to focus less on the job roles and more on the skills needed to achieve the workflows that will benefit the business. That is, they should encourage employees to develop critical skills that give them many more career options instead of preparing them for a specific role. (Elsafty, 2020)

Just a year ago, 55% of organizational redesigns aimed to increase efficiency (2019 Gartner organization design survey). Today, the goal is the resilience and ability of the business to adapt quickly

to change. The key word in the current conditions is the flexibility of the company and the work system. Roles, structures and processes need to be built with flexibility in mind and employees, of all levels or backgrounds, receiving interdepartmental training. (Elsafty, 2020)

7. Increasing business complexity

The international financial crisis of 2007 led to a worldwide wave of acquisitions and mergers, as well as the nationalization of many organizations. Gartner predicts the same trend after the end of the pandemic. Thus, in order to survive, many companies will need to broaden their geographical horizons or invest in secondary markets. Changes in the size and activity of companies will increase the complexity of their management and will require new operating models, posing additional challenges to their leaders, but also to the HR departments, which will have to properly prepare the company's human resources in order to successfully respond to this new environment. (Elsafty, 2020)

9. CONCLUSION: THE ETHICS OF CARING OF HUMAN CAPITAL IN THE MIDST OF A PANDEMIC

The World Health Organization (WHO) has announced the year 2021 as the "International Year of health professionals» (the International Year of Health and Care Workers) as a sign of appreciation and gratitude for their unwavering commitment in the fight against the pandemic virus COVID -19. At the same time, WHO highlighted the urgent need to invest in human resources in the health sector and to participate in decisions concerning health, work, economic opportunities and equality. (Milionis, 2021)

Throughout the pandemic, all health professionals, especially nurses who devote most of their time and superhuman efforts, often risking their lives in intensive care units and emergencies, have demonstrated their commitment and dedication. in the profession, patients and their principles.

According to WHO, health professionals are at higher risk of infection and a recent study showed that a significant number of these professionals were infected during the first 6 months of the COVID- 19 pandemic with a 15.1% hospitalization rate and a 1.5% mortality rate. It is also important that nurses feel frustrated and weak when they are unable to meet patients' needs and provide the care they feel they need to provide. (Milionis, 2021)

The role of employees in health institutions is not just limited to the preservation of life and the rehabilitation and support of individuals " to peaceful death ", as highlighted in timeless definitions of nursing as the Virginia Henderson. But in the unprecedented situation that prevails in hospitals with hundreds of patients struggling to breathe and live alone, without loved ones, nurses are naturally unable to respond, nor can families participate in care work. The high number of deaths, the number of patients dying alone and the incredible workload of the pandemic in hospitals, which forces healthcare workers to choose between patients who need more help and others who lack care, are an additional moral burden. Therefore, situations such as heavy workload, psychological stress, fatigue, burnout and psychological and physical strain are additional risks to the health of health professionals. (Milionis, 2021)

Some authors raise interesting ethical issues related to nursing and care that stem from the pandemic, arguing that the rapid shift from the ethics of person-centered care to public health ethics poses the greatest challenge for health care workers. (Milionis, 2021)

Public health ethics focuses on equality, the common good, risk reduction and benefit to society as a whole, while person-centered care focuses on the care task and needs of a particular patient. Within a few weeks, the nursing profession was aiming to implement public health, and this transition is difficult, arduous and at odds with many key elements of nursing education. Even if a patient may

need palliative care, the nurse should prioritize and serve another patient who is more vulnerable. This means that healthcare workers are forced to make decisions that are inconsistent with the ethical values they have been nurtured in their training and which are patient-centered. The workers in health institutions are required to provide care to patients with COVID -19, without the presence of their families and their loved ones. Patients are forced to limit themselves to other means of communication to say goodbye to their loved ones and often leave without being able to say Goodbye. Nurses are called upon to take on the role of family substitute, which causes particular weight and upset resulting in an emotional impact because due to the increased number of patients, they are unable to perform this role adequately and are unable to maintain their values and beliefs. The International Code of Ethics states that nursing is characterized by “respect for human rights, including cultural rights, the right to life and choice, dignity and respect.” Many aspects of this pandemic have therefore posed unexpected challenges to the moral values of nurses and health professionals , including complex human rights issues. (Haque, 2021)

The COVID- 19 pandemic seems to have caused various moral dilemmas to nurses / behavior shows specifically the first line, which Hossain and Clatty and the Morley et al., 2020 describe incredibly. In particular, they refer to the issue of justice, the duty of care, personal security against professional integrity and other compromises that they are forced to make when providing care. On the subject of justice, the authors refer to the fair distribution of resources that health professionals are expected to make. This refers to the choices the nurse has to make about who to care for and which patient to prioritize over others, and how much time to devote to each given the chaos that prevails and the limited resources available even in the richest countries. or the best health systems.

This situation has highlighted the problem of “ rationing and missed nursing care “ which has been studied for 5 years by the European program RANCARE COST ACTION and dozens of publications regarding the ethical dimension of the issue and the dilemmas that arise around the preservation of life. and at the same time maintaining the dignity of each individual. (Haque, 2021)

The second issue relates to the training of workers in health institutions in relation to their dedication to the principles of caring, empathy and commitment to personalization and the needs of the patient, values that contradict the conditions of care in times of pandemic. As pointed out earlier, human-centered ethics conflict with public health ethics in the sense that individual benefit is set aside for the common good. (Haque, 2021)

Contrary to the ethics of care, the duty of the nurse is to care for every patient with respect for his dignity and “value”, but the chaotic situation created by the pandemic forces him to make choices and set priorities so that he can not offers personalized care equally to all their patients. As a result, nurses are unable to provide care at the level they desire and this creates a sense of weakness, challenges their abilities, and they are especially frustrated when caring for patients who die alone, cut off from family and friends. (Carnevale, 2020)

Another dilemma arises from the fact that nurses themselves, like all people, have their families whom they must also protect, thus creating a conflict between their obligation to their patients and their right and responsibility to protect themselves and their families.

Closing should be noted that these conditions endanger the largest number of people who staffed health services located in the first health protection and rehabilitation line of every people and every country. Therefore, supporting and investing in a nursing staff that is strong and ready for any challenge that may threaten humanity, from disasters, calamities, wars and other afflictions, is necessary and imperative. (Carnevale, 2020)

REFERENCES

- Caligiuri, P., De Cieri, H., Minbaeva, D., Verbeke, A., & Zimmermann, A. (2020). International HRM insights for navigating the COVID-19 pandemic: Implications for future research and practice.
- Carnevale, J. B., & Hatak, I. (2020). Employee adjustment and well-being in the era of COVID-19: Implications for human resource management. *Journal of Business Research*, 116, 183-187.
- Caetano, R., Silva, A. B., Guedes, A. C. C. M., Paiva, C. C. N. D., Ribeiro, G. D. R., Santos, D. L., & Silva, R. M. D. (2020). Challenges and opportunities for telehealth during the COVID-19 pandemic: ideas on spaces and initiatives in the Brazilian context. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, e00088920.
- Haque, A. (2021). The COVID-19 pandemic and the role of responsible leadership in health care: thinking beyond employee well-being and organisational sustainability. *Leadership in Health Services*.
- Milionis, C., Ntzigani, M., Milioni, S. O., & Ilias, I. (2021). Maintaining fair and efficient health care during the COVID-19 pandemic: Theoretical context and practical implications. *International Journal of Care Coordination*, 24(1), 5-9.
- Onofrei, M., Cigu, E., Bostan, I., & Oprea, F. (2021). Effects of the COVID-19 Pandemic on the Budgetary Mechanism Established to Cover Public Health Expenditure. A Case Study of Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1134.
- Manupati, V. K., Ramkumar, M., Baba, V., & Agarwal, A. (2021). Selection of the best healthcare waste disposal techniques during and post COVID-19 pandemic era. *Journal of Cleaner Production*, 281, 125175.
- Dirani, K. M., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R. C., Gunasekara, N., Majzun, Z. (2020). Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*, 23(4), 380-394.
- Strudwick, G., Sockalingam, S., Kassam, I., Sequeira, L., Bonato, S., Youssef, A., Crawford, A. (2021). Digital interventions to support population mental health in Canada during the COVID-19 pandemic: rapid review. *JMIR mental health*, 8(3), e26550.
- Lloyd-Jones, B. (2021). Developing Competencies for Emotional, Instrumental, and Informational Student Support During the COVID-19 Pandemic: A Human Relations/Human Resource Development Approach. *Advances in Developing Human Resources*, 23(1), 41-54.
- Leung, T. Y., Sharma, P., Adithipyangkul, P., & Hosie, P. (2020). Gender equity and public health outcomes: The COVID-19 experience. *Journal of business research*, 116, 193-198.
- Elsafy, A. S., & Ragheb, M. (2020). The Role of Human Resource Management Towards Employees Retention During Covid-19 Pandemic in Medical Supplies Sector-Egypt. *Business and Management Studies*, 6(2), 5059-5059.

4. The Training of Civil Servants - Greece vs Europe

Christos Lalos

(University of Alicante, Spain; Greece)

ABSTRACT

Nowadays, a number of international developments in the economic, technological, social and cultural fields make it necessary for more and more healthcare professionals to acquire a variety of knowledge and skills, adapted to the changes that take place, especially in information systems. [1]

To be able to meet the demands of our time, civil servants working in the field of health need to have a variety of interconnected qualifications on information systems, which must be renewed every now and then. This means that there is a need for continuing education, which will help to acquire knowledge, develop their skills, expand the prospects in the field of Health Information Systems.

KEY WORDS: Information systems, Civil servants, Health Information Systems, Education.

1. EDUCATION AS A RIGHT AND OBLIGATION OF CIVIL SERVANTS

The training of civil servants is, without a doubt, a fundamental factor for the creation of an infrastructure of competent staff and the development of the possibilities of their more efficient and effective operation. In addition, modern perceptions of the need for continuous information, specialization and expansion of knowledge of employees require the recognition of the right to education and training, as a more specific manifestation of the right to develop their personality [2].

The Employees Code (h EC, L.3528 / 2007 as amended by L.2683 / 1999) moves in this direction, which with the regulations it introduces recognizes the training of civil servants as their right and obligation of their service that owes to facilitate them to do so by granting the relevant permits. The new provisions seek to renew the institution of training of the human resources of the administration and strengthen the administrative training at the in-service level, in order for the vocational education and training to be completed during the career and professional development. [2]

More specifically, Article 47 §1 of the Civil Code stipulates that in-service training in its various forms is the right of the employee and takes place both in Greece and abroad (public or private), with costs that are usually borne by the relevant services and in accordance with the provisions in force at the time. [3] [4] In addition, § 3 of the same article stipulates that the service is obliged to take care of the training of its employees throughout their career and regardless of their category, branch, specialty or degree. The same obligation may exist for civil servants, for as many educational programs as their participation is deemed necessary, while its violation may point to disciplinary sanctions. For example, introductory training is mandatory for both the service and the employee, because it is a formal and essential condition for the promotion of the employee to the next grade (article 47§2 of Law 3528/2007). [3]

Furthermore, Articles 58-60 provide for the granting of educational permits to employees who wish to participate in educational programs and meet the set conditions. Depending on the purpose for which they are granted, they are divided into in-service training licenses, licenses for educational or scientific purposes and exam licenses. [4]

2. LEGISLATION ON THE TRAINING OF CIVIL SERVANTS AND THE BASIC EDUCATION SYSTEMS IN FORCE TODAY

Awareness of the important role of civil servants and their contribution to the economic development of the state has led, in recent decades, to a series of systematic institutional interventions, aimed at reviewing the way the public sector is staffed and staff training methods. The belief that the continuous training of civil servants is necessary for the acquisition of new ideas and the formation of performances that will help them in the better performance of their duties contributed to a series of legislative regulations, aimed at establishing and gradually upgrading the institution of education. [5]

First, the Law 1811/1951 (Government Gazette 141 A ‘, “On the Code of Status of Public Civil Servants”), provided for the institution of training. Several years later with A.N. 340/1968 (Government Gazette 68 A ‘) the Center for the Training of Public Administration Organizations (C.T.P.A.O) was established, while with article 19 of Law 2332/1975 (Government Gazette 279 A ‘, “On the training of public Employees”) the School for the Training of Civil Servants (S.T.C.S) was founded. The latter placed special emphasis on the promotion training of employees, directly linking their promotion to the higher hierarchical levels with the corresponding special “post-training”. In addition, this law contributed to the systematization of training, enabling all public sector services (ministries, Public Legal Entities and state-supervised organizations) to establish sectoral schools or reorganize their existing training units. [6]

One of the most important institutional innovations in the process of training of civil servants is carried out with Law 1388/1983 (Government Gazette 113 A ‘) and the establishment of the National Center for Public Administration (NCPA), as a legal entity under public law. supervised by the Minister of the Interior, with administrative and financial autonomy. As service units of NCPA. This law provided for the National School of Public Administration (NSPA) and the Institute of Continuing Education (ICE). With Law 3200/2003 (Government Gazette 281 A ‘) the NCPA. It was renamed the National Center for Public Administration and Local Government (NCPALG), but its mission, however, remains the development of human resources and the satisfaction of the educational needs of all types of staff of Public Administration. In fulfilling its mission, NCPALG today it is assisted by the following educational units: the National School of Public Administration and Local Government in which, according to article 57 of Law 3966/2011, the National School of Public Administration and the National School of Local Self-Government, which was founded with article 14 of Law 3200/2003, as well as the IN.EP. and its decentralized structure in Thessaloniki (P.IN.EP.TH) that replaced the I.D.E. with article 13 § 2 of law 2527/1997 (Government Gazette A ‘206). [7]

Law 1943/1991 (Government Gazette 50 A ‘, “Modernization of the organization and operation of the public administration, upgrading of its staff and other relevant provisions”), as supplemented by article 19 of Law 2738/1999 (Government Gazette A’ 180) provides in detail in Articles 32-38 the following categories of training of civil servants: (1) initial vocational education and training, consisting of a) pre-introductory and b) introductory education and (2) continuing education and training, consisting of a) training (further distinguished in specialization or promotional education), b) reeducation and c) postgraduate education. [7]

The categorization made by Law 1943/1991 is indicative of the importance that the legislator wishes to attach to the continuing education and training of the human resources of the administration, in relation to the initial education and expected considering that the Public Administration is “one internal labor market”, where development is intertwined with the continuous acquisition of specific knowledge and skills. Moreover, the explanatory report of the law emphasizes that “... *education,*

post-education, training is the heart of the modernization of the Public Administration".[7]

The regulations introduced by the EC in the field of in-service training have already been discussed. It is worth mentioning, however, the innovations introduced by Law 3613/2007 (Government Gazette 263 A ‘), following the new EC and in particular article 47, which refers to the training of civil servants. [7]

Thus, in article 16 §3 of the new law, the compulsory education is established of the Heads of the Directorates of the State and of the legal entities which are subject to the provisions of the EC. The thematic structure of the compulsory education programs, which are addressed to these executives, includes the following sections:

- 1) Public Institutions and the European Environment
- 2) Legality of Administrative Action
- 3) Leadership and Change Management
- 4) Strategic Planning and Business Planning. [7]

These programs, the attendance of which is mandatory, specialize in the training provided to senior officials of the Public Administration, in order for them to improve their knowledge and skills and to acquire a more active participation in the formulation of public policies. In addition, the innovative provisions of Law 3613/2007 aim at creating executives who will be able to meet the particularly high demands of their new duties, for the benefit of the citizens. [6] The relevant forecast was activated for the first time in the summer of 2008 and to date several such training programs which have been carried out throughout Greece. Responsible organizations for the preparation and execution of the promotional education programs are IN.EP. [8]

The trend for continuous improvement of the provided education was already reflected in the program agreement signed in November 2004 between the Ministry of the Interior, of E.K.D.D and A.D.E.D.Y. and is the charter of training with mutual commitments and common goals from all sides. The Contracting Parties specifically agreed to take joint action on issues such as the detection of the educational needs of civil servants, their continuing training, the promotion of promotional education, the upgrading of introductory education and the strengthening of related initiatives of A.D.E.D.Y. [8]

This agreement, which became a state law (Law 3345/2005, Government Gazette 138 A ‘) is considered pioneering for both educational and socio-political significance, as it expands the scope of action of trade unions. It is also a milestone in the direction of a better education of civil servants and contributes to the “... *formation of an open system of human resource development*”, which “... *requires the consensus, participation, involvement of human resources in the educational practice , otherwise the learning activity is closed, prefabricated and therefore ineffective ...* ». [8]

The training of the human resources of the Greek public administration aims, therefore, at obtaining from them the necessary technical and theoretical knowledge for the optimal performance of their duties. For this reason, it starts from their entry into the Public Sector and continues throughout their term of office. [9] The basic training systems of the employees, as they result from the current legislation, which has already been described and mainly by the laws 1388/83 (articles 14-24), 1943/91 (articles 32-38), 2527/97 (articles 13, 15), 2738/99 (article 19) and 2683/99 (article 47), as amended by Law 3528/2007 are seven in total):

- PRE- INTRODUCTORY EDUCATION
- INTRODUCTORY EDUCATION
- EDUCATION

- SPECIALISATION
- PROMOTIONAL EDUCATION
- TRAINING
- POSTGRADUATE EDUCATION

list 1 : The basic training systems of civil servants [9]

In particular, the pre-introductory training is provided by E.S.D.D.A and is addressed to individuals who wish to pursue a career in the public sector but also to those who already have the capacity of civil servant. Purpose of the provided by E.S.D.D.A. of education, as defined both in the explanatory memorandum and in article 1 §3 of its founding law 1388/1983, is the “... *creation of executives of the Public Administration, central and decentralized, of the local self-government organizations and of the legal public entities., To have specialized vocational training and a new spirit of approaching the problems, in order to contribute effectively to the democratization and the modernization of the means and methods of administration* “. [10]

The introductory training is aimed at new employees and, according to the new regulations, takes place within the first two years of their appointment to the services, in order for them to respond effectively to their duties. It is mandatory for both employees and services, as it coincides with the probationary period on which the promotion of the employee to the next grade level depends. Its purpose, according to article 47 §2 of the new EC, is “... *the familiarization of the employee with the objects of his service and his duties as a civil servant in general*”. Responsible for the implementation of the relevant educational programs is exclusively IN.EP. of E.K.D.D., while the training provided by them is not related to any other introductory training carried out in the relevant service and which has a more informative character of the new employee. [10]

The training of civil servants is carried out both by IN.EP. as well as by the training units of the ministries throughout their careers and is addressed to the broad mass of the serving employees, regardless of category, specialty or degree, constituting their pre-eminent field of education. Article 34 of Law 1943/1991, as amended by articles 17-18 of Law 2085/2002 and 23 of Law 3200/2003, defines in particular the procedure and criteria of training, which either concerns the provision of general knowledge in areas such as public management, information technology, economics and foreign languages or has a more specific character and is a sub-action of an operational program (OP). [10]

In addition, according to article 40 of Law 1943/1991, as amended and in force, civil servants can attend specialization programs on specific objects of the institution to which they belong, after an assessment of service needs. The specialization programs are prepared and organized by the training unit of the relevant Ministry or legal public entities or the independent public service, while the IN.EP is also competent to execute such programs. for matters concerning officials holding similar or related duties in all or some ministries. [9]

The promotional education, according to article 15 of Law 2527/1997 is addressed to employees of UE and TE of the services of the public and wider public sector and aims at the development of knowledge, administrative behavior and skills that meet the requirements of the duties of Heads of Management, as well as in the competitive evaluation of the candidates, with the aim of the meritocratic and objective selection of the most competent. These programs include those first-class employees who have served for at least three years as Supervisors of the Department or those who are candidates for Heads of Management. Those who successfully complete the promotional education program are ahead of other employees in their field when promoted to the rank of Director, as long as

they certainly hold a high degree and other formal qualifications. Till today, no promotional training program has been implemented. [7]

The retraining of employees is provided in article 37 of Law 1943/1991 -as amended and in force- and aims at expanding their scientific and technical knowledge, which are suitable for meeting the needs of their service. In addition, it aims to specialize employees in modern management techniques and technology. The retraining takes place in universities of the country or abroad, in the E.K.D.D or to other suitable private and public organizations and is addressed to employees who have completed at least three years of service. [8]

Finally, the postgraduate education is provided in article 39 of Law 1943/1991 -as amended- and also concerns employees with at least three years of service, category UE or TE. The postgraduate education takes place in Universities of Greece or abroad, with the aim of obtaining a postgraduate degree related to the objects of the service to which the employee belongs organically. The programs or the postgraduate courses that award such degrees are determined each time by law and in collaboration with the Ministry of Education. and the relevant university. [11]

The cooperation between the universities, of E.K.D.D. and A.D.E.D.Y led (27.3.2008) to the signing of an agreement for the creation of a postgraduate program for civil servants at the University of Macedonia entitled “ *Postgraduate in Public Administration of Total Quality*”. In recent years, the University of Peloponnese has been operating the postgraduate program in “*Organization and Administration of Public Services, Organizations and Businesses*” for permanent civil servants, as a culmination of the agreement signed on 21.4.2005 between the University, E.K.D.D and the Social Multicenter of A.D.E.D.Y.. [13] The purpose of both programs is to create specialized executives with specialized scientific knowledge and skills, in order to promote the upgrade of the quality of services provided in the wider public sector and to contribute to the improvement of organization, competitiveness and efficiency of the public sector. [12]

3. BEST PRACTICES IN THE FIELD OF CIVIL SERVANT TRAINING

Special mention should be made of the special training programs of best practices (lectures) implemented by E.K.D.D in cooperation with relevant organizations abroad and are addressed to the employees of the Public Administration and the Local Self-Government. These programs are co-financed by national and community resources, take place in Greece and in leading institutes and schools of public administration abroad (such as for example the French ENA, the Finnish HAID, the British National Academy of Sciences).) and award a European certification in areas of exceptional interest [14]

The educational programs carried out in recent years in Athens and abroad (Paris, Berlin, Maastricht, etc.) concerned, among others, the following topics:

- Innovative approaches in Human Resource Management
- E-Government and Interoperability at National, Local and Regional Level
- E-learning and
- Public Administration Reform through the training of its executives - The implementation of e-government.

The synergies that are developing in the field of education at Greek and European level prove the dominant orientation of the EU countries. in matters of management and in particular training of human resources. The educational methods used in these programs encourage participation and action

and help to understand the different administrative culture that each participating country brings, gradually contributing to what has prevailed to be called “European administrative convergence”.[15]

4. THE EUROPEAN EXPERIENCE IN THE TRAINING OF CIVIL SERVANTS

4.1. Organizations and methods for detecting educational needs

A recent study by the Greek Presidency records the training practices followed in the countries of the Union. Interesting conclusions emerge from this recording. In more detail:

4.1.1. Austria

In Austria, the Federal Academy of Public Administration, which is a unit of the Federal Chancellery, is the central organization for the training of civil servants. At the same time, specialized organizations provide training programs to individual categories of personnel such as diplomats, teachers, judges, the military and security personnel. [7]

Individual ministries as well as local authorities also implement programs for their staff. The determination of the educational needs for the horizontal knowledge and skills, ie those of inter-ministerial character, is carried out by the Federal Chancellery. The individual ministries determine the training needs of their own staff. [7]

In some cases, training advisory committees have been set up with the participation of employee representatives. Annual assessment and planning is usually attempted, sometimes based on questionnaires completed by trainees after the end of each program. [7]

4.1.2. Belgium

In Belgium the central organization of education is the Federal Institute of Education. The whole development of the educational programs is connected with the general program of administrative modernization of the country. [7]

The detection of educational needs belongs mainly to the responsibility of the Personnel and Organization Managers of each service. The overall coordination is carried out by the Ministry of Public Administration and Modernization and the Federal Government Department responsible for personnel and organization. [7]

Planning seeks to combine broader service priorities, in this case the reform agenda, with staff career needs. The recently introduced grading system includes a supervisor-subordinate interview to plan the latter’s training program. The planning is forwarded to the Federal Institute of Education for implementation. The evaluation of the results is carried out by the Evaluation Officers of the Institute in collaboration with the Directors of Personnel and Organization of the Federal Departments. [7]

4.1.3. France

In France, the main responsibility for planning in education matters lies with the Directorate-General for Public Administration and Public Management. Many services also have human resource management departments with responsibilities related to staff training. [8]

The process of detecting educational needs also attempts in this case to combine service priorities with the priorities of the personal career. The boss-subordinate interview is also used here as a tool for identifying educational needs. Practice, however, reveals that the desires of the staff are recorded more and the needs of the service are less. The human resources departments compose educational programs based on the above material. [8]

The unions participate in the process of detecting educational needs both in the context of the central negotiations with the Ministry of Public Administration for the conclusion of training framework agreements, as well as within the competent technical committees in the various services. [8]

The training is implemented by a variety of organizations which are presented in more detail in the next chapter. In general, however, although in some cases the principle of remunerative educational services is followed, the educational institutions are generally public services and the role of the market is limited. [8]

4.1.4. Germany

In Germany, the Federal Academy for Public Administration (Bundesakademie für Öffentliche Verwaltung) is the central educational organization. It is a service of the Ministry of the Interior and focuses on thematic horizontal, inter-ministerial programs. Participation in its programs is usually a formal precondition for the promotion of employees to higher hierarchical positions. [8]

At the same time, the individual ministries have the ability to design and execute special programs for their staff. The Federal Academy itself conducts an annual survey of educational needs with a questionnaire and in collaboration with the respective training managers in all ministries and legal entities. [8]

4.1.5. Denmark

In Denmark there are two central employee training providers: Denmark's School of Public Administration and the Center of Local Government. [10]

Their programs are partly funded by the Ministry of Finance, by agreement, and partly offered competitively through the free market. The process of detecting educational needs is implemented by the Ministry of Finance, the association of Local Governments and the Center for Human Resources Development and Quality Management, as a special study organization with the participation of employee representatives.

The career needs of employees are recorded here through annual individual interviews. The Central Personnel Service of the Ministry of Finance and the association of Local Authorities prepare the overall strategic plan for education. The educational activities of the institutions must be part of the guidelines and methodologies that this plan sets out. [10]

For each sub-organization, then, joint committees with representatives of the service and the employees prepare a special training program. The unions intervene at both levels. At the strategic level they have formed a framework agreement with the Ministry of Finance for all the necessary skills and knowledge, while at the level of each service they specify the educational needs. [10]

The utilization can be made either by the central organizations and the contingent fund of the Ministry of Finance, either on the same or other resources through the market. [10]

4.1.6. Ireland

In Ireland, the Center for Management and Organizational Development (CMOD) plays a key coordinating role in the training of public administration staff. This center formulates the general educational strategy and proposes to the individual ministries relevant methodologies. [11]

Ministries have their own budget for staff training and responsibility to plan and organize corresponding programs for their human resources. The emphasis is primarily on the training of senior staff. Methods of detecting educational needs are varied including interviews, analysis of annual assessments, etc. [11]

The unions involved in the detection of a framework agreement with the ministries to manage the performance and development of the pro staff.

The implementation is done either internally or through the purchase of services. An important role in the provision of educational services is played by the Institute of Public Administration, a legal entity partly subsidized and partly self-financed. [11]

4.1.7. Spain

In Spain, the National Institute of Public Administration (INAR), a legal entity supervised by the Ministry of Public Administration, and the General Committee for Continuing Education, with the participation of trade unions, are the main organizations of educational policy in public administration. [11]

The detection of educational needs is done decentrally using mainly individual questionnaires, the material of which is combined with the strategic directions of the ministries. A central methodology is designed for currently optional use by the services concerned.

The main provider of educational services is the National Institute of Public Administration with its four educational units. At the same time, a number of specialized institutes and schools, such as the Institute of Tax Studies, the Diplomatic Academy and the School of the Ministry of Justice, provide sectorally focused training to the staff of the respective services. [11]

4.1.8. Italy

In Italy, the Ministry of Public Administration has the first say in coordinating staff training activities, through the Personnel Training Office. The education management programs of the ministries form the basic network of needs detection and planning of educational actions. The Ministry of Finance intervenes in matters of financing education. [14]

The detection of needs is completely decentralized and without a unified methodology. The dialogue of the educational program management offices with the individual services is the main framework for determining the educational priorities of each ministry. The main guidelines formulated by the Ministry of Public Administration are, however, taken into account. [14]

There are many implementers. The National School of Public Administration and the Center for Education and Studies specializing in Local Government issues play a central role. Specialized educational structures operate within certain ministries, such as the Higher School of the Ministry of Interior, the School of the Ministry of Finance, etc. Universities as well as private organizations also offer educational services. [14]

4.1.9. Luxembourg

In Luxembourg, the National Institute of Public Administration is the central organization of education. It is also responsible for the educational detection of the needs which is based on questionnaires addressed to all services and analysis of responses. [15]

In the UK, the Civil Service College (CSC), a self-funded body within the Center for Public Policy Management and Studies, plays a central role in education. Its function will be studied in more detail in the next chapter. [15]

The detection of needs process is two-dimensional. Government priorities, and in particular administrative reform guidelines, guide the design of CSC programs. The priorities of the individual services combined with the priorities of the individual career of the employees determine the training program of each employee. [15]

4.1.10. Netherlands

In Netherlands, the central organization for educational coordination is the Directorate-General for Management and Personnel Development of the Ministry of the Interior. At the same time, the Institute of Public Administration (ROI), a former service of the Ministry of the Interior, which was privatized a decade ago, remains the central provider of educational services, operating of course under conditions of competition. [15]

Each public service has the ability on the one hand to choose the methodology and the organization for the detection of its educational needs on the other hand the way and the body of implementation. In addition to resorting to the services of ROI or other market players, a number of specialized training units such as the Academy of Economics and Finance, the Academy of Human Resources Management, etc. cover specialized needs. ROI also provides training services for both horizontal and specialized in-service training needs. [15]

4.1.11. Portugal

In Portugal, the Directorate-General for Public Administration and the Cross-sectoral Education Committee, with the participation of trade unions, formulate the general education policy. Training units in some ministries undertake in- service coordination. [16]

The detection of needs is basically decentralized within the strategic directions of each ministry. Central government priorities are taken into account and unions contribute to the process by submitting opinions. Under the CCS, sectoral programs also provide specialized sectoral training. [16] Central implementing organizations are:

- the National Institute of Public Administration (INA), which also develops a process of detection of needs for its programs, in dialogue with the individual services. INA has developed a comprehensive assessment methodology of detection of needs whose use is still limited
- the Center for Researches and Studies of Local Government
- the Training Units of the ministries and the Legal Entities. [16]

4.1.12. Sweden

In Sweden there is no central organization for planning, coordinating and providing educational services. Small units such as the National Council for Quality and Professional Skills and the Personnel Policy Service of the Ministry of Finance provide for horizontal programs aimed mainly at senior executives. [17] Most of the educational programs are designed and executed independently or with the purchase of educational services, by the individual organizations.

The process of detecting educational needs is proportionally completely decentralized. Staff interviews are used to record employees' views on their training needs and to design individual training programs. This material is then combined with service priorities to design broader organizational development programs for the units as a whole. The unions are submitting opinions at this stage. [17]

4.1.13. Finland

In Finland, despite the strategic role played by the Ministry of Finance in policy-making for public administration staff, the training strategy and the detection of training needs are completely decentralized to the individual actors. [17]

A unified detection methodology is not followed, but in general, the connection of the educational directions with both the strategic goals of the service and the career of the staff is attempted. The practice of annual or semi-annual interviews of subordinates is followed here as well.

The implementation of the programs is done on market terms, to the extent that each service can choose for the programs any implementation organization with criteria of quality and cost of the provided training. [17]

The central implementing body is HAUS, the Finnish Institute of Public Administration. Although it has already existed as a public service and public enterprise, it was recently privatized with the state remaining a minority shareholder (40%). Its central role, however, is consolidated thanks to know-how and the ability to provide services and not due to legislative commitments. [17]

5. EUROPEAN CONCLUSIONS

The study of the basic educational practices in the two aforementioned countries, which represent two different schools in the approach of vocational training of civil servants, leads to the following conclusions.[17]

- There is a clear distinction between the training of senior executives and other staff. The basic training units, respectively the ENA in France and the CMPS (former Civil Service College) in Great Britain, mainly target the upper hierarchies of the civil service. It is indicative of the fact that the CMPS offers programs even for deputy ministers. The Regional Institutes in France cover the middle strata, while in Great Britain the educational needs of the respective staff are covered by initiatives of their services mainly through the market. [18]
- The predominant orientation of the basic education units of both countries is the issues of administration in the broadest sense. Specialized, technical, training issues, related for example to the fields, content and methods of individual public policies, are addressed in both cases outside the basic educational structures: in France by a number of specialized schools and institutes, in and Great Britain again through decentralized educational activities utilizing market services. [18]
- Although in both countries there are cases of free training programs, sometimes even paid, in most cases the seminars of the basic institutions are provided in return. The cost, which is sometimes very high, is covered by the services of the trainees. It is considered that in this way the services evaluate more substantially the expediency and the benefits from the training of their staff. [18]
- The different administrative culture of the two countries is also reflected in the training programs for the staff of their public services. We could say in formatting that in France the content of the programs focuses primarily on the development of knowledge while in Great Britain on the development of skills. In France the programs are more descriptive of macro-situations and aim at understanding the action environment. In the United Kingdom, on the other hand, programs are more micro-situation-oriented and seek to develop response and handling skills. This basic orientation, however, does not imply one-sidedness: in both cases the inverse dimension is present. It should be emphasized here that the training of UK civil servants in the wider context of certified vocational training (NVQ) based on analysis and standardization of the content of the work of the various specialties. [18]
- The educational methods used in both countries emphasize participation and practice. In France, lecturing still plays an important role, but is complemented by teamwork and practical issues. In the UK the role of the trainer is more similar to that of the facilitator and experiential learning techniques are more widely used. [18]
- In both countries, the starting point for the training process is basically the employee himself / herself and his / her desire for training related to hierarchical development. Participation in the

examinations of ENA and IRA in France but also of the Fast stream to the Senior Civil Service in England is up to the personal ambition of each candidate. Participation similarly in training programs is linked to the employee's desire to acquire additional formal and substantive qualifications. In the British case, however, a clear effort is made to link individual goals with service needs through the employee's annual training program, which is designed each time with the cooperation of a supervisor and a subordinate. [18]

- The consequence of the above fact is that the majority of the programs provided in both countries are inter-service: standardized and horizontally addressed to broad categories of executives from the whole range of services. Although in both cases specially designed seminars are provided for specific services, they cover a smaller percentage of the total activity of the basic educational institutions. [18]
- In conclusion, it should be emphasized that in both the two countries studied in more detail, as well as in the other European countries presented in the first section of this chapter, the processes of identifying educational needs and evaluating educational outcomes involve all stakeholders collectively. The central organizations of administrative modernization or human resource management in most cases have the main say in the issues of drawing up a staff training strategy. In the case of France, the overall responsibility lies with the Ministry of Public Administration and Administrative Reform, and in particular with the Directorate-General for Administration and Civil Service. This unit supervises six of the basic schools (ENA, Regional Institutes, etc.) while the rest belong to the respective ministries. For the best coordination between them, a "Network of Public Service Schools" (Réseau des Ecoles de Service Public) has been created. Although training providers maintain an increased degree of autonomy, the operation is a part of a global strategy. In the UK, the CMPS is now a service of the Cabinet Office, the central coordinating unit of the government, thus at the heart of the government's policy-making mechanism. In Belgium the Ministry of Public Administration and Modernization and the Federal Government Department in charge of staffing and organization produce the overall staff training policy, while in Denmark the overall strategic planning for training is prepared by the Central Office of Personnel. and the Association of Local Authorities. These illustrative examples suggest that although education providers play a critical role in the final educational outcome, it is the executive services that produce the policy. Finally, in several cases, the training plans are negotiated and agreed between the unions and the government. In France, Denmark, and Ireland, for example, framework agreements are being reached between unions and ministries on staff training, while in Sweden unions submit views per ministry in the training needs phase. [18]

REFERENCES

- Savkov, A., Suray, I., Kotliar, L., Polishchuk, L., Bushman, I., & Vasiuk, N. (2020). STEM education as the latest philosophy of lifelong learning to develop key competencies of a civil servant. *International Journal of Management (IJM)*, 11(2).
- Androniceanu, A. (2012). Civil servants career development in the Romanian central public administration. *Revista» Administratie si Management Public «(RAMP)*, (19), 43-52.
- Bîrzea, C. (2000). Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective. Council for Cultural Co-operation, CDCC.
- Field, J. (2000). Researching lifelong learning through focus groups. *Journal of Further and Higher education*, 24(3), 323-335.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Policy Press.

- Torres, R. M. (2004). Lifelong learning: a new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the South. *Convergence*, 37(3), 15-25.
- Nikolaou, G., & Spinthouraki, A. (2006). Intercultural Communication in the Civil Services in Greece: The opinion of the civil servants. In *Citizenship Education: Europe and the World: CiCe Riga Conference Papers* (pp. 321-331).
- Reichard, C., & Schröter, E. (2018). Education and training in public administration and management in Europe. In *The Palgrave Handbook of public administration and management in Europe* (pp. 41-60). Palgrave Macmillan, London.
- Al-Tkhayneh, K., Kot, S., & Shestak, V. (2019). Motivation and demotivation factors affecting productivity in public sector. *Administratie si Management Public*, (33), 77-102.
- Christensen, J. G., & Opstrup, N. (2018). Bureaucratic dilemmas: Civil servants between political responsiveness and normative constraints. *Governance*, 31(3), 481-498.
- Kruyen, P. M., & Van Genugten, M. (2020). Opening up the black box of civil servants' competencies. *Public Management Review*, 22(1), 118-140.
- Staronova, K. (2017). Performance appraisal in the EU member states and the European Commission. Staroňová, K. Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 1-7.
- Berkhout, J. J., Helmich, E., Teunissen, P. W., van der Vleuten, C. P., & Jaarsma, A. D. C. (2018). Context matters when striving to promote active and lifelong learning in medical education. *Medical education*, 52(1), 34-44.
- Cendon, E. (2018). Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning.
- Gouthro, P. A. (2017). The promise of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 45-59.
- Garzon Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martin, J. L., Marin Marin, J. A., & Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852.
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2017). Lifelong learning for quality education: exploring the neglected aspect of sustainable development goal 4.
- Dneprovskaya, N., Urintsov, A., Komleva, N., & Staroverova, O. (2018, September). Evaluation Indicators of Knowledge Management in the State Service. In *European Conference on Knowledge Management* (pp. 182-XXI). Academic Conferences International Limited.
- Georgakakis, D. (2017). *European civil service in (times of) crisis: A political sociology of the changing power of Eurocrats*. Springer.

5. El proyecto didáctico y la recopilación R.E.Co.Se.T para la didáctica de ELE y la investigación lingüística

Sara Longobardi

(Università degli studi “Suor Orsola Benincasa” di Napoli)

RESUMEN

En este artículo se describe la experiencia didáctica en relación con el proyecto «Recopilación de expresiones coloquiales del español en textos orales de las series de televisión», realizado y financiado en el marco del programa italiano nacional «Proyectos didácticos para futuros hispanistas e hispanoamericanistas (FU.HIS.IT)», promovido por el Instituto Cervantes de Roma en colaboración con las asociaciones AISPI y AISI. Se presentan metodología, desarrollo y objetivos del proyecto didáctico extracurricular que se llevó a cabo con un grupo de 21 estudiantes de español lengua extranjera (ELE) de la Universidad de Nápoles *Suor Orsola Benincasa*. Además, se pone de relieve cómo el resultado del proyecto, la recopilación de expresiones coloquiales de series de televisión (R.E.Co.Se.T), se demuestra una herramienta útil para la didáctica de la lengua española y la investigación lingüística en el ámbito del español coloquial y de su fraseología.

PALABRAS CLAVE: didáctica ELE, expresiones coloquiales, fraseología, recopilación R.E.Co.Se.T.

ABSTRACT

This work provides the description of the didactic experience carried out through the project «Recopilación de expresiones coloquiales del español en textos orales de las series de televisión», financed by the national Italian program «Proyectos didácticos para futuros hispanistas e hispanoamericanistas (FU.HIS.IT)», promoted by *Instituto Cervantes* of Rome in collaboration with AISPI and AISI associations. Methodology, development and objectives of the extracurricular didactic project that was carried out with a group of 21 students of Spanish as a foreign language (ELE) from the University of Naples *Suor Orsola Benincasa* are described. In addition, it is shown how the result of the project, a collection of colloquial expressions from television series (R.E.Co.Se.T), can be a useful tool for teaching the Spanish language and for carrying out linguistic research in the field of colloquial Spanish and its phraseology.

KEY WORDS: ELE didactics, colloquial expressions, phraseology, database R.E.Co.Se.T.

1. EL PROYECTO FU.HIS.IT

El proyecto titulado «Recopilación de expresiones coloquiales del español en textos orales de las series de televisión» se ha llevado a cabo gracias al programa «Proyectos didácticos para futuros hispanistas e hispanoamericanistas (FU.HIS.IT)», financiado en 2020 por el Instituto Cervantes de Roma en colaboración con la *Associazione Ispanisti Italiani (AISPI)* y la *Associazione Italiana Studi Iberoamericani (AISI)*. El programa FU.HIS.IT tiene como objetivo incentivar el trabajo de los futuros hispanistas e hispanoamericanistas en colaboración con sus profesores y promover proyectos relacionados con diferentes ámbitos de interés lingüístico, literario, histórico o cultural.

La idea de realizar una recopilación de expresiones coloquiales nació a fin de facilitar el aprendizaje de esta parte importante del registro coloquial de la lengua que los aprendices de español con nivel C1 deberían dominar pero que a menudo resulta difícil asimilar. De hecho, según se indica en el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC):

Los alumnos que alcanzan un nivel C1 son capaces de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Reconocen registros; son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, aunque puede que necesiten confirmar detalles, sobre todo si el acento es desconocido. (PCIC, 2006, <https://cvc.cervantes.es>)

Sin embargo, muchas veces, para los estudiantes de ELE/español L2 es difícil aprender dichas expresiones y sobre todo entender cómo utilizarlas. Por estas razones, el proyecto se ha planteado desde el principio la finalidad de proporcionar a los discentes de español C1 contextos reales de la lengua en los que se utilizan coloquialismos y fraseologismos. Para este propósito, se han seleccionado 5 series de varios canales de la televisión española que han constituido el corpus de estudio del proyecto. A través del análisis de sus textos ha sido posible entrar en contacto con el registro coloquial de la lengua, ya que las series, al igual que otros géneros de ficción cinematográfica, ofrecen reproducciones e imitaciones de la lengua oral (Alfieri, 2008; Chaume y Baños-Piñero, 2009; Mapelli, 2016). Además, hoy en día, las series de televisión españolas, gracias a la difusión y popularidad de los servicios de *streaming* – como por ejemplo *Netflix* – se han convertido en un medio poderoso para una circulación aun mayor de la lengua española a nivel internacional. También se emplean cada vez más en la didáctica de las lenguas extranjeras por ser un objeto de estudio interesante para los discentes (Brandimonte, 2004; Tonin, 2014; Gutiérrez y Molina, 2018). Además, cabe destacar otro aspecto fundamental de la didáctica del español coloquial: el desarrollo de competencias interculturales. De hecho, las unidades léxicas objeto de estudio en el proyecto son culturalmente connotadas, lo que facilita la interculturalidad y el desarrollo de esta competencia central en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Atienza Cerezo, 2020; Lallana y Salamanca, 2020; Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2021).

1.1. Corpus de estudio

El corpus de estudio está formado por 337 capítulos, de una duración total de 383 horas, procedentes de cinco series de televisión producidas en España e indicadas a continuación:

- *Aquí no hay quien viva* (2003-2006)
- *La que se avecina* (2007-2019)
- *El ministerio del tiempo* (2015-2019)
- *Vis a vis* (2015-2019)
- *La casa de papel* (2017-2019)

La selección está basada en un criterio cronológico: de hecho, las series elegidas proporcionan la posibilidad de analizar un periodo de tiempo que va de 2003 a 2019 para investigar también la posible evolución diacrónica de las expresiones coloquiales del español hablado.

1.2. Participantes

Los participantes¹ en el proyecto son 21 estudiantes de lengua española de la Universidad de Nápoles *Suor Orsola Benincasa* que en 2019-2020 cursaron el segundo año de postgrado en *Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale (Laurea Magistrale)* y que, por interés en el estudio del español, decidieron adherir voluntariamente al proyecto y realizarlo en horario extracurricular.

Todos los participantes poseían un nivel C1 de español, ya que el estudio de las expresiones coloquiales es un área del lenguaje que se puede abordar solo si se ha alcanzado un alto nivel de conocimiento del idioma. Además, a la hora de realizar el proyecto, los estudiantes ya habían entrado en contacto con algunos de los aspectos más característicos relacionados con el registro coloquial del español, como el estudio de los modismos y el análisis de la conversación, por haber asistido a las clases de las asignaturas de *Lingua e traduzione spagnola* de la Universidad *Suor Orsola Benincasa* de Nápoles, que incluyen dichos contenidos en sus programas.

1.3. Objetivos

Los objetivos didácticos del proyecto eran múltiples. Como se ha dicho anteriormente, se pretendía mejorar y ampliar la competencia léxica, en concreto, de expresiones coloquiales del español hablado. De este modo sería posible enriquecer, completar y perfeccionar el conocimiento del idioma para quienes tenían un nivel alto de lengua. Además, observando dichos elementos en los textos orales de las series de televisión, los participantes podrían aprender cuáles son los contextos adecuados en los que emplearlos.

Se proporcionaba a los estudiantes un medio para el desarrollo de su competencia intercultural. De hecho, expresiones idiomáticas y coloquiales, modismos y refranes están vinculados a elementos culturales relacionados con un idioma.

A través de la atenta escucha de varias horas de series de televisión a lo largo de los seis meses, los discentes también mejorarían su competencia en la comprensión auditiva.

Otro objetivo del proyecto era el de profundizar el estudio del registro coloquial del español y de la fraseología, lo que se hizo posible también gracias a la financiación del programa FU.HIS.IT, que permitió comprar libros y diccionarios sobre el tema.

Por último, se apreciarían las ventajas del *learning by doing* y del trabajo colaborativo, ya que el proyecto preveía una tarea individual por parte de los estudiantes, o sea, la extrapolación de coloquialismos de los textos de las series, pero también una fase de discusión colectiva, cuando el grupo y la directora se reunían para discutir acerca de la clasificación y traducción de las expresiones analizadas. Todo ello teniendo en cuenta el objetivo final del proyecto: crear una recopilación de expresiones coloquiales del español.

1.4. Marco teórico

El español coloquial y su fraseología a menudo han despertado el interés de los lingüistas en las últimas décadas (Zuluaga, 1980; Wotjak, 1985; Vigara, 1992; Ruiz Gurillo, 1998, 2001; Briz, 2017, 2018; Corpas Pastor, 1996, 2003) a pesar de que la fraseología, escribía Ruiz Gurillo en 1998, «ha

¹ Sus nombres se indican por orden alfabético a continuación: Camillo Eliana, Catalano Elena, Ciccarelli Simona, Cosentino Claudia, D'Andrea Sarah, D'Angelo Gaia, Di Vaio Ilaria, Esposito Arianna, Gilda Cacciapuoti Serena, Iengo Emanuela, Mattarocci Eleonora, Misurelli Claudia, Noemi Ruggiero, Parisi Angela, Rainone Antonella, Scandura Arianna, Scotti Serena, Spinosa Annachiara, Tremante Serena, Vasto Assunta, Veneruso Ilaria.

sido habitualmente olvidada en las investigaciones sobre las lenguas y, especialmente, sobre la lengua española» (1998, p. 6). Sin embargo, en los últimos años, la investigación en fraseología se ha intensificado, Corpas Pastor (2003) ya ponía de relieve como se habían abierto nuevos horizontes a distintos enfoques sobre el tema: la lingüística de corpus, la semántica cognitiva, la relación entre fraseología y sintaxis, la fraseología de los lenguajes de especialidad (2003, p. 55). No obstante, los diversos autores que se ocupan de ello «no terminan de ponerse de acuerdo en los tipos, características y clasificaciones de las unidades fraseológica» (Martín Salcedo, 2017).

De todos modos, los principales investigadores del tema (Hernando, 1990; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1998; Zamora, 1998; entre otros) coinciden en que el objeto de estudio de esta rama de la lingüística son las unidades fraseológicas (UFS). Toda UF presenta dos propiedades: la fijación, es decir, los componentes de la UF muestran una estabilidad que se refleja en las dificultades para variarlos, modificarlos, sustituirlos o suprimirlos, y la idiomática, que constituye la propiedad no necesaria de las UFS, según la cual el significado de la estructura no puede deducirse del significado de sus partes, tomadas por separado o en conjunto (Ruiz Gurillo, 2001, p. 22).

Desde una concepción estrecha, estas incluyen locuciones y frases proverbiales y, en un sentido más amplio, refranes, dialogismos, aforismos, vocabulario técnico, frases proverbiales, locuciones, fórmulas (Ruiz Gurillo, 1998).

Penadés Martínez mantiene que:

Dentro de la categoría de UF, podemos encontrar los que tradicionalmente se han denominado dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas o frases hechas, como otras unidades fraseológicas, tales como: modismos, giros, fórmulas proverbiales o fórmulas comunicativas, idiomatismos, locuciones, modos de decir, refranes, adagios, proverbios o aforismos, colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales, entre otros. (1999, pp. 12-13)

En cambio, Ruiz Gurrillo (2001) utiliza solo el término *locución*, rechazando la denominación *modismo* por considerarlo poco claro y mal acotado y las denominaciones *frase hecha* y *expresión fija* por excesivamente amplias y vagas.

Martín Salcedo (2017, pp. 18-19) resume una de las primeras propuestas de clasificación de las UFS de Casares (1950) que, basándose en un criterio morfológico, identificó: por un lado, las *locuciones*, divididas en *significantes* (nominales, adjetivales, verbales, participales, adverbiales, exclamativas) y *conexivas* (conjuntivas y prepositivas); y, por el otro, las *fórmulas pluriverbales* (a su vez divididas en *frases proverbiales* y *refranes*).

Más tarde, Zuluaga (1980) distinguió, bajo un criterio semántico-funcional, entre *locuciones*, definidas como expresiones fijas y *enunciados fraseológicos*. Las *locuciones* son diferenciadas en *instrumentos gramaticales* (locuciones prepositivas y elativas) y *unidades léxicas* o *de sintagmas* (locuciones nominales, adnominales, verbales, adverbiales), mientras los *enunciados fraseológicos* son aquellas UF que constituyen enunciados completos con autonomía sintáctica (Martín Salcedo, 2017, pp. 20-21).

Hoy en día, un punto de referencia fundamental para los estudiosos del tema es Corpas Pastor (1996), que clasifica todas las UFS en tres esferas:

- Esfera I. Incluye las unidades fraseológicas sólo fijadas en la norma y que no constituyen enunciados completos, es decir, las *colocaciones* (vb+sust, vb+prep+sust, sust+ adj/sust, sust+prep+sust, vb+adv, adj+adv).

- Esfera II. Incluye las unidades fraseológicas que están fijadas en el sistema y que no tienen carácter de enunciado, esto es, las *locuciones* (nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, prepositivas, conjuntivas, clausales).
- Esfera III. Incluyen las unidades fraseológicas que tienen carácter de enunciado y están fijadas en el habla, esto es, los *enunciados fraseológicos*, divididos en *paremias* (enunciados de valor específico, citas, refranes) y *fórmulas rutinarias* (discursivas –de apertura y cierre y de transición– y fórmulas psico-sociales: expresivas, comisivas, directas, asertivas, rituales, misceláneas).

En fin, Corpas Pastor introduce la *colocación* en el sistema de clasificación de las UFS y la define como una «unidad fraseológica formada por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados, y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica» (Corpas Pastor, 1996, p. 66).

Sin embargo, esto genera cierta controversia entre los lingüistas, e incluso en ocasiones se pone en tela de juicio si las colocaciones forman parte o no de la fraseología y/o reúnen las características que deben poseer las UFS (Penadés Martínez, 1999, pp. 19). Algunos autores, de hecho, no las consideran como elementos de la fraseología, sino de la sintaxis (Alvarado Ortega, 2007, 2008).

En cambio, las locuciones son sintagmas fijos de la lengua que se producen y significan en bloque. En ocasiones, ese significado no se corresponde con el significado global de cada una de las partes, esto es, son idiomáticas (Ruiz Gurillo, 2001).

Finalmente, debido a la importancia que desempeñan en el trabajo que se ha realizado, cabe detenerse en la descripción de las *fórmulas rutinarias* que, como se ha observado, se incluyen en los enunciados fraseológicos. Estas constituyen unidades fijadas pragmáticamente, por lo que encierran funciones ilocutivas que son aprovechadas por los interlocutores para persuadir, negar, afirmar, expresar enfado o sorpresa, etc. (Ruiz Gurillo, 1998, p. 36). Generalmente están compuestas por dos o más palabras, que se encuentran, en cierta manera, ritualizadas, es decir, que se utilizan en situaciones concretas de la vida cotidiana para expresar reacciones, emociones o sentimientos del hablante (Martín Salcedo, 2017). Funcionan como secuencias autónomas de habla, pues son unidades de comunicación mínimas (Zuluega, 1980; Corpas Pastor, 1996) y entre sus características se halla la independencia, la fijación formal (entendida como perdurabilidad de los componentes), la fijación psico-lingüística (referida a la convencionalización en la comunidad lingüística, es decir, a la estabilidad en su reproducción y a su frecuencia de uso), la potencial idiomática y fijación semántico-pragmática (Alvarado Ortega, 2007).

En conclusión, con respecto a lo que se ha observado, la variedad terminológica, tanto para referirse a la disciplina general como a los distintos fenómenos y elementos que esta engloba, ha ido aumentando y pone de manifiesto la inestabilidad que existe en los estudios acerca del tema (Alvarado Ortega, 2007, p. 2). Asimismo, la mayoría de los estudios sobre fraseología adolecen de un mismo defecto: la falta de una base teórica sólida que permita dilucidar aspectos importantes como la frecuencia de uso de las UFS, sus funciones textuales y su carga ideológica dentro de una comunidad (Corpas Pastor, 2003, p. 83).

1.5. Metodología didáctica, procedimiento y fases de desarrollo del proyecto

El proyecto se ha llevado a cabo siguiendo básicamente dos metodologías didácticas. Por un lado, los participantes han trabajado de acuerdo con el procedimiento del *learnig by doing*, analizando individualmente un capítulo a la semana para detectar en los textos de las series de televisión las expresiones

coloquiales y redactar un documento que contuviese su información completa. Por el otro, se mantuvieron reuniones de *trabajo colaborativo* cada dos semanas en las que los estudiantes tuvieron la posibilidad de exponer y compartir el trabajo llevado a cabo entre ellos y con la directora, comentando las hipótesis de clasificación y traducción de las expresiones analizadas e intercambiando conocimientos teóricos, todo ello con el objetivo de establecer las mejores propuestas para insertar en la recopilación.

El proyecto y la realización de la recopilación R.E.Co.Se.T se realizaron a lo largo de casi seis meses (del 8 de enero al 26 de junio de 2020) respetando un cronograma preestablecido de diez encuentros.

Las primeras tres reuniones tuvieron lugar en las aulas de la Universidad *Suor Orsola Benincasa* de Nápoles. Sin embargo, cuando empezó el periodo de emergencia sanitaria debido a la pandemia de Covid-19, los encuentros se siguieron manteniendo a distancia, en cumplimiento de las medidas de prevención previstas por la Universidad con arreglo a las directivas gubernamentales. Se aprovecharon las herramientas de la plataforma *G-Suite for Education* de Google que la Universidad *Suor Orsola Benincasa* ha empleado para la didáctica en línea.

Las TIC permitieron, por tanto, cumplir con las fases del proyecto sin interrupciones, respetando el calendario establecido. Además, como la tecnología informática brindó la posibilidad de seguir reuniéndose, los encuentros se convirtieron en un punto de referencia para el grupo en un momento de gran incertidumbre en el que el desarrollo del proyecto, por lo menos, seguía igual que antes.

Antes del comienzo oficial del proyecto (8 de enero de 2020), hubo una fase previa en la que los 21 participantes empezaron a profundizar el estudio del español hablado y de la fraseología del español coloquial a través de libros y artículos seleccionados por la directora del proyecto, entre los cuales algunos disponibles en línea (Zuluaga, 1980; Wotjak, 1985; Vigar, 1992; Martín, 1995; Salvador, 1995; Ruiz Gurrillo, 1998; del Pozo, 1999; Zuluaga, 1999; Alvarado Ortega, 2007; Campos y Ballesteros, 2007; González Royo, 2014; Mura, 2014; Briz, 2017; Martín Salcedo, 2017).

La base teórica del grupo se reforzó aún más cuando llegaron los libros y diccionarios comprados gracias a la financiación otorgada por el Instituto Cervantes de Roma (Ezquer, 1998; Ramos, 2000; Ruiz Gurillo, 2001; Corpas Pastor, 2003; Grande, 2007; Ballesteros, 2009; Bustos Tovar *et al.*, 2011; Gutiérrez, 2017; Sbarbí, 2017; Briz, 2018; Gómez, 2018; Alfano, 2019; Corpas Pastor, 2019; Tripathy, 2019).

Es posible distinguir tres fases del proyecto. La primera fase constituyó una aproximación a las metodologías empleadas y al tema de estudio, en ella empezó la recopilación de las informaciones. Durante la primera reunión la directora dio las directivas a los participantes de cómo sería la organización general del proyecto, sus tareas, qué información recoger y cómo proceder para recopilarla. Las tareas individuales de los discentes serían: escucha, extracción de coloquialismos, clasificación de los mismo, transcripción del cotexto y explicación del contexto en los que aparecen y propuesta de traducción. Todo ello bajo la guía y supervisión de la directora del proyecto que encontrarían cada dos semanas, pero con la que podrían contactar singularmente cada vez que lo considerasen oportuno. Se estableció que las fichas que recogen la información de las expresiones coloquiales observadas se guardarían en un espacio Google Drive compartido entre el grupo y la directora, creado específicamente para el proyecto con dos propósitos: por un lado, que cada uno pudiera ver las fichas de los compañeros y tomarlas como ejemplo positivo o negativo; por el otro, que la directora pudiera supervisar el trabajo paso a paso e intervenir en el caso de que detectara problemas. Además, la existencia de un espacio virtual compartido, junto a las reuniones de trabajo colaborativo y al objetivo común de crear un producto final, sirvió para reforzar aún más la idea de pertenencia a un grupo de trabajo, mejorando la cohesión interna y la motivación colectiva. El espíritu de grupo fue un elemento crucial para la realización del proyecto y fue fomentado también por un acontecimiento inesperado que

resultó motivante: la publicación, en marzo de 2020, de un artículo en el semanal italiano *TV Sorrisi e canzoni* acerca del aprendizaje de los idiomas a través de las series de televisión en el que se mencionaba el proyecto R.E.Co.Se.T.

Durante la segunda etapa se decidieron de manera colectiva los criterios para la construcción de la recopilación (formato, sistema de clasificación de las informaciones, tipos de información para incluir), después de mucho estudio y amplios debates. Para tomar estas decisiones, la comparación con algunos diccionarios de expresiones idiomáticas, modismos y frases hechas existentes – adquiridos gracias a la financiación del Instituto Cervantes o disponibles en línea – fue muy útil. De hecho, el grupo tuvo la posibilidad de observar cómo diferentes diccionarios proporcionan las informaciones, evaluar qué tipos de datos resultan útiles para un aprendiz de lengua española que quiere entender el significado de una expresión coloquial y, sobre todo, qué datos no se recogen en los diccionarios y que, en cambio, podrían ser ventajosos para la comprensión de coloquialismos.

Por último, en la tercera fase se llevó a cabo la revisión general de R.E.Co.Se.T., antes por parte de los estudiantes (cada uno revisó su parte según las indicaciones de la directora) y, después, por parte de la directora, que se encargó de uniformar y formatear la recopilación y llevar a cabo la revisión final de todos los campos.

2. LA RECOPIACIÓN R.E.CO.SE.T: DESCRIPCIÓN, METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS TEÓRICOS

El resultado del proyecto «Recopilación de expresiones coloquiales del español en textos orales de las series de televisión» fue R.E.Co.Se.T (Recopilación de expresiones coloquiales en series de televisión), denominación elegida por el grupo de estudiantes junto con la directora del proyecto una vez finalizado el trabajo. No pretende ser un diccionario, no podría definirse como tal porque no es lo suficientemente exhaustivo, solo comparte con los diccionarios las características de ordenar las entradas alfabéticamente, indicar los verbos en infinitivo y los sustantivos y adjetivos en masculino. Más bien, es un repertorio de expresiones coloquiales pensado para ofrecer una explicación exhaustiva de cada expresión recabada gracias a la indicación de alguna información que se ha considerado de utilidad para comprenderla. En la recopilación hay 1426 entradas que incluyen coloquialismos, idiomatismos, fraseologismos, fórmulas rutinarias, refranes y proverbios.

R.E.Co.Se.T puede ser una herramienta de aprendizaje provechosa para estudiantes de español de cualquier nivel, para estudiantes de ELE, de español como L2 y específicamente para discentes italianos (ya que comprende la traducción de los coloquialismos del español al italiano) pero también para quienes quieran saber más sobre las expresiones idiomáticas y coloquiales del español hablado, comprender sus significados y contextos de uso. De hecho, mientras que el proyecto FU.HIS.IT está diseñado para un perfil de estudiante que tiene un alto dominio de la lengua (ya que debe ser capaz de comprender bien el habla para extraer expresiones coloquiales, explicarlas y hacer una propuesta de traducción), el producto que deriva del proyecto, la recopilación, fue concebido y creado para poner a todo usuario en condición de comprender el significado de una expresión coloquial, recibiendo una explicación contextualizada.

R.E.Co.Se.T se puede definir como una base de datos, cuya información está organizada en una tabla en la que por cada entrada se han llenado los siguientes campos:

- expresión coloquial
- significado y clasificación
- contexto

- cotexto
- traducción en italiano
- año-serie-capítulo-minuto.

El formato de la recopilación, es decir, cómo organizar en los varios campos las distintas informaciones, y qué datos incluir en él fue establecido teniendo en cuenta las necesidades de los futuros usuarios y considerando cuál sería el modelo más claro y ordenado para la consulta. Esta decisión es fruto de una investigación del mercado acerca de los diccionarios de expresiones idiomáticas, modismos y frases hechas existentes, adquiridos gracias a la financiación del Instituto Cervantes o disponibles en línea. Esta operación sirvió para observar cómo diferentes diccionarios proporcionan las informaciones, evaluar qué tipos de datos resultan útiles para un aprendiente de lengua española que quiere entender el significado de una expresión coloquial y, sobre todo, qué datos no se recogen en los diccionarios y que, en cambio, podrían ser ventajosos para la comprensión de coloquialismos.

La peculiaridad de R.E.Co.Se.T y su característica innovadora es la combinación de tres diferentes campos que proporcionan al mismo tiempo la explicación del contexto, o sea, descripción de la escena o/y de sus antecedentes; el cotexto, en concreto la conversación (aunque solo un fragmento) monológica o dialógica en la que se ha relevado la expresión coloquial, y, en fin, sus posibles traducciones al italiano junto a la traducción de como aparece en el contexto. De este modo, cada entrada permite entender los significados y posibles contextos de uso de los coloquialismos, puesto que lo más difícil en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas de una lengua extranjera es saber cuándo y cómo utilizarlas.

Además, en el último campo se indica la serie, capítulo y minuto en que se detectó la entrada, esto permite a los usuarios recuperar rápida y directamente el contexto original de la expresión extraída de la serie de televisión, en caso de que sirva para aclarar aún más su significado o quieran también escucharla en la conversación.

Las clasificaciones de las expresiones utilizadas en R.E.Co.Se.T son: expresión idiomática, sustantivo/adjetivo/verbo/adverbio coloquial, sustantivo/adjetivo/verbo/adverbio coloquial vulgar, refrán/proverbio, fórmula rutinaria. También el sistema de clasificación se ajusta a los objetivos de la recopilación (proporcionar un punto de referencia en el estudio del español hablado y su fraseología) y considera las exigencias de los estudiantes de lengua española.

Se decidió emplear la clasificación *expresión idiomática* para señalar a los discentes que su significado no se puede interpretar de manera literal, es decir, que el significado de la UF no puede deducirse del significado de sus partes, tomadas por separado o en conjunto (Ruiz Gurillo, 2001, p. 22).

Con *sustantivo/adjetivo/verbo/adverbio coloquial* se indica un lexema que forma parte exclusivamente del léxico del español hablado (por ejemplo, el verbo *flipar*, «quedar maravillado» o «gustar mucho»). Sin embargo, en la recopilación, con esta etiqueta se hace referencia también al uso coloquial de una palabra que en otro contexto tendría otro significado, es decir que solo si se utiliza en el registro coloquial adquiere una determinada acepción (es el caso de *berenjenal*, sustantivo que indica un «terreno plantado de berenjenas», pero que en el habla tiene el significado de «embrollo, jaleo, lío»). Para esta clasificación se ha tomado como punto de referencia el estudio de Briz (2017, pp. 60-63, 2018, pp. 95-101) en el que se indica que el léxico del habla coloquial incluye lexemas intensificados (por ejemplo, *montón*); unidades léxicas que tenían una marca sociolectal, una identidad grupal y que hoy simplemente forman parte de las *frecuencias léxicas* (Briz, 2017, pp. 60-61, Briz, 2018, pp. 96-98) del español coloquial (como, por ejemplo, *enrollarse*, *cutre*, *alucinado*) y, asimismo, verbos,

adjetivos, adverbios que en el lenguaje coloquial tienen una especial extensión semántica (Briz, 2018, pp. 100-101).

Se consideró oportuno también evidenciar qué palabras son malsonantes añadiendo *vulgar* en la etiqueta *sustantivo/adjetivo/verbo/adverbio coloquial*. Se indican con esta etiqueta las unidades léxicas que el *Diccionario de la real Academia de la Lengua Española (DRAE)* indica como malsonantes (*malson.*).

Se recopilan los refranes y los proverbios cuyo conocimiento sirve al aprendiz para entrar en contacto con el bagaje cultural asociado inevitable e indisolublemente a cada idioma y que le ayuda, por tanto, a entender mejor al otro, a comprender sus hábitos, a valorar sus comportamientos y a aproximarse a sus formas de vivir y entender la vida, a sus valores, saberes y experiencias. Para esta clasificación se tiene en cuenta el estudio de Corpas Pastor (1966) que incluye los refranes en el grupo *paremias*, indicadas en la esfera III (unidades fraseológicas que tienen carácter de enunciado y están fijadas en el habla).

Finalmente, se señalan las fórmulas rutinarias por formar parte de la interacción social: su contenido es funcional y comunicativo, tienen gran aparición en el habla cotidiana, ya que forman parte del acervo lingüístico de los hablantes de español, ayudan a expresar sentimientos y emociones, y, en ocasiones, permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana, por lo que su aprendizaje es necesario e ineludible. Para esta clasificación se han considerado los estudios de Corpas Pastor (1996) acerca de las fórmulas rutinarias, que pueden ser de tres tipos: de apertura y cierre, de transición y fórmulas psicosociales (expresivas – que pueden expresar recusación, agradecimiento, sorpresa, deseo –; comisivas; directivas; asertivas; rituales; misceláneas). También se tiene en cuenta el trabajo Alvarado Ortega (2007) en el que se explica que las fórmulas rutinarias se caracterizan por: independencia, fijación formal (entendida como perdurabilidad de los componentes), fijación psicolingüística (referida a la convencionalización en la comunidad lingüística), potencial idiomática y fijación semántico-pragmática.

2.1. Posibles implementaciones en la didáctica

Como se ha anticipado, R.E.Co.Se.T pretende representar un recurso para el estudiante de español, facilitar su comprensión de coloquialismos, idiomatismos y fraseologismos. Sin embargo, tiene posibles aplicaciones en el aula de lengua. En efecto, constituye un material útil para el docente, que puede crear actividades para la enseñanza de expresiones coloquiales y/o fraseología del español aprovechando los campos de la recopilación. De hecho, en las últimas décadas se han ido difundiendo las grandes ventajas que ofrecen los corpora lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Cruz Piñol, 2012, 2015; Buyse, 2017; Abad Castelló, 2019; Albeda, 2019). Los corpora son especialmente útiles para responder a preguntas de los estudiantes y para el profesor no nativo; sirven para corroborar creencias intuitivas o para rechazarlas; constituyen una fuente de ejemplos auténticos para crear ejercicios y para elaborar materiales didácticos; permiten a los estudiantes observar lo que se dice típicamente en unas circunstancias concretas y cómo se dice, relacionando significado y forma (Abad Castelló, 2019).

A propósito de la elaboración de material didáctico, una de las opciones que ofrece R.E.Co.Se.T es crear un ejercicio a partir de los campos *contexto* y *cotexto*, ya que en este último la expresión coloquial/la UF aparece en una conversación. El procedimiento para la creación de la actividad didáctica podría ser disponer en dos columnas las expresiones y los contextos, sacar de estos las UFS y dejar un hueco en su lugar. En este caso, la tarea del estudiante sería poner en relación la expresión con el contexto al que le pertenece.

Véase el siguiente ejemplo:

Tabla 1. Propuesta de ejercicio 1. Relacionar expresiones coloquiales y contextos.

Indicar por cada expresión (1, 2, 3, 4) su contexto (eligiendo entre a, b, c, d).	
Expresión idiomática	Contexto/cotexto
1. Te importa un pimiento → ...	a) Pacino y su madre hablan antes de la fiesta que va a haber en su casa. –Madre: «Tengo todo esto manga por hombro, y están a punto de llegar los invitados». –Pacino: ...
2. Estoy hasta las narices → ...	b) Salvador comenta la misión que han llevado a cabo. «Al final, los agentes ... y han estado a la altura, para que luego digan que los funcionarios no sacamos adelante nuestro trabajo».
3. Han arrimado el hombro → ...	c) Mauri está celoso de Fernando y se lo comenta. «A ti en el fondo te encanta que Alicia esté detrás de ti y ... lo que yo pueda sentir».
4. ¿Te echo un cable? → ...	d) Lo que pasa es que ... de comer pan congelado y yogures caducados

Lo mismo se puede proponer para los coloquialismos o las fórmulas rutinarias, como se muestra a continuación:

Tabla 2. Propuesta de ejercicio 2. Relacionar fórmulas rutinarias y contextos.

Indicar por cada fórmula rutinaria (1, 2, 3, 4) su contexto (eligiendo entre a, b, c, d).	
Fórmula rutinaria	Contexto/cotexto
1. ¡Qué guay! → ...	a) Emilio se va a vivir con Belén y Paco no entiende el porqué. A: «¿Para qué te vas a vivir con Belén? ¿Que está embarazada?» B: «No, ... ahora Belén y yo vamos en serio».
2. ¡Qué va! → ...	b) Angustias propone a Salvador una manera para sacar a Alonso de la cárcel. A: «¿Quiere que utilicemos los trámites habituales para sacarle?» B: «No no, ... ¡esto no puede salir de aquí!»
3. No es para tanto → ...	c) Maite y Raquel están hablando. A: «Mañana es mi cumpleaños». B: «¡Ay! ... »
4. Ni hablar → ...	d) Lola quiere que Javi haga un examen médico, pero él no quiere porque está en contra de los avances biotecnológicos. «¿Cómo que ...? Si con la ciencia avanzada dentro de poco vamos a poder hacer los niños en el microondas».

Otro ejercicio se puede desarrollar gracias al campo *significado y clasificación*. Se pueden dar al discente una lista de expresiones y otra de significados: la actividad consistiría en reconocer qué significado corresponde a qué expresión.

Obsérvese un ejemplo:

Tabla 3. Propuesta de ejercicio 3. Relacionar expresiones coloquiales con sus significados.

Indicar por cada expresión (1, 2, 3, 4) su significado (eligiendo entre a, b, c, d).	
Expresión idiomática	Significado
1. Ponerse rojo → ...	a) Fingir que no se ha advertido algo, disimular, portarse como si nada hubiese pasado.
2. Hacerse el loco → ...	b) Sonrojar, avergonzarse.
3. Sacar de quicio → ...	c) Liberarse de un problema o de una situación molesta y complicada.
4. Quitarse un marrón de encima → ...	d) Fastidiar a alguien, haciendo que pierda la paciencia o se enoje por algo.

Ejercicios como este se pueden crear también para la didáctica de coloquialismos, refranes, fórmulas rutinarias y para estudiantes de diferentes niveles.

Más allá de las actividades didácticas indicadas, el docente puede considerar proponer a la clase un taller para continuar la recopilación, por ejemplo, analizando una serie de televisión de 2020, utilizando la metodología y el procedimiento del proyecto FU.HIS.IT que hemos expuesto (§ 1.5). Esto daría la oportunidad de continuar y complementar R.E.Co.Se.T en los años, lo que serviría para estudiar la evolución diacrónica de las expresiones coloquiales del habla cotidiana del español.

Otra implementación en el aula de español tiene que ver con la traducción. La recopilación incluye un campo con la traducción italiana de todas las expresiones recogidas; a este podrían añadirse otros campos que incluyeran las traducciones a otros idiomas, lo que convertiría R.E.Co.Se.T en un repertorio multilingüe.

Siempre con respecto a la traducción, otra idea sería insertar propuestas relacionadas con diferentes variedades diatópicas del italiano o italianos regionales, lo que representaría una ocasión para establecer una relación de contacto entre lenguas y culturas que permita valorar críticamente las diferencias, comparar diferentes maneras de ver el mundo, contribuyendo a la sensibilización y a la empatía hacia sujetos de otros ámbitos. Por ejemplo, a lo largo del proyecto, el grupo ha podido observar que muchas expresiones recogidas tienen un equivalente en el italiano regional de Campania. Se señalan solo algunos ejemplos: *Además de cornudo apaleado = Cornuto e mazziato; Cabezón = Capa tosta; Capón = Carocchia; Dejar colgado a alguien = Appendere qualcuno; Éramos pocos y parió la abuela = Stevm scarz; Morrearse = Ammocarsi; Pícaro = Scugnizzo; Racha = Ciorta; Tener movidas con alguien = Stare a tarantelle; Tortazo = Pacchero; Viejo verde = Rattuso.*

Finalmente, se podría pensar en la creación de un R.E.Co.Se.T que tenga como corpus de estudio series de televisión en las que aparezca alguna variedad del español hispanoamericano (como por ejemplo la serie *Narcos*), con el fin de analizar las expresiones típicas de su registro coloquial y reflexionar acerca de las variedades diatópicas del español.

2.2. Posibles implementaciones en la investigación lingüística

R.E.Co.Se.T puede ser también una herramienta útil para la investigación en el ámbito del español hablado y de las expresiones coloquiales. Una de las primeras ventajas que ofrece es que por cada expresión coloquial se indican los años en los que esta ha aparecido en la(s) serie(s) de televisión, información que se recoge en el campo denominado *serie, episodio, año, minuto*. Las series de televisión analizadas para la creación del Corpus cubren un periodo de tiempo que va de 2003 a 2019. Este campo puede servir para investigar la evolución diacrónica de las expresiones coloquiales: cuáles de ellas se emplean solo a partir de un determinado momento; qué expresiones han desaparecido a lo largo de los años; si algún sustantivo ha adquirido una acepción coloquial que antes no tenía.

Otro aspecto de R.E.Co.Se.T que ofrece temas de reflexión es el campo “traducción”. Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología, Corpas Pastor señala que, aunque «la búsqueda de correspondencias para este tipo de unidades a menudo se convierte en un auténtico reto, no es menos cierto que gran parte de las UFS de una lengua tengan equivalentes funcionales (fraseológicos o no)» (2003, p. 276). Obviamente, en la sección *traducción* de la recopilación se sugieren simplemente las propuestas de traducción del grupo de trabajo del proyecto, pero existen también diferentes posibles correspondencias, así que la recopilación abre el camino a investigaciones futuras en el ámbito de la fraseología comparada. Además, como en este campo se indican sea algunas posibilidades de correspondencias de la expresión sea la propuesta de traducción de la expresión en el contexto específico en el que aparece, el R.E.Co.Se.T proporciona la posibilidad de indagar los diferentes equivalentes de las expresiones coloquiales en italiano y como estos cambian en relación con el cotexto en el que albergan, «el cual cohesionan y vertebran» (Corpas Pastor, 2003, p. 311). Cabe señalar que, en la investigación fraseológica, si el primer paso es el establecimiento de clasificaciones generales válidas para un gran número de lenguas, el segundo paso debe ser la comparación de los distintos sistemas fraseológicos cuyas diferencias se acusan al confrontar una unidad concreta con su correspondiente equivalente de traducción (Corpas Pastor, 2003, p. 148).

Con respecto al estudio de la sintaxis de las unidades fraseológicas, R.E.Co.Se.T proporciona material útil para la investigación de diferentes cuestiones que Ruiz Gurillo (1998) plantea acerca de unidades sintagmáticas verbales, locuciones adverbiales y locuciones verbales, como, por ejemplo, la relación entre locuciones adverbiales y verbo, la relación entre ciertas locuciones de modo y los verbos de estado. De hecho, en el campo *cotexto* se pueden encontrar diferentes ejemplos de locuciones adverbiales y de modo (*en blanco, en albis, de piedra, de pasmarote, de brazos cruzados, etc...*) que permiten indagar cómo estas se combinan con el núcleo del predicado, con qué verbos suelen aparecer y con cuáles de ellos tienen un vínculo más estrecho (por ejemplo, el verbo de estado *quedarse* con la locución de modo *en blanco*) o una relación marginal, es decir, que no establecen una peculiar relación sintáctico-semántica con el predicado (por ejemplo, la locución adverbial *a huevo* se detecta en las expresiones *tener a huevo, poner a huevo, venir a huevo*).

Manteniendo el foco de la investigación en la sintaxis de las UFS, es posible analizar cómo y con qué frecuencia determinadas locuciones adverbiales, de afirmación y/o de negación (*sin duda, a lo mejor*), actúan como *modificadores oracionales* (Ruiz Gurillo, 1998) afectando a todo un enunciado, repercutiendo también sobre el *modus*, es decir, declaran que el juicio emitido debe considerarse verdadero (*de verdad*), que es una suerte o una desgracia que sea así lo que se dice (*por desgracia, por suerte*), que ya era hora de que algo ocurriera (*por fin*).

Por lo que concierne la investigación de las locuciones verbales, la recopilación comprende una amplia muestra de fraseologismos sea formados por verbo+sintagma nominal (*comerle la cabeza, dar*

la lata, no pegar ni ojo, meter baza) sea por verbo+sintagma prepositivo (*sacar de juicio, mandar a tomar por culo*).

Siempre con respecto a la investigación en el campo de la sintaxis del español coloquial y de su fraseología, R.E.Co.Se.T también puede servir para el análisis de *esquemas fraseológicos* (Zuluaga, 1980; Ruiz Gurillo, 1998; Zamora Muñoz, 2003; García-Page, 2008; Mura, 2012, 2014), «módulos sintácticos fijados en los que se insertan uno o más constituyentes libres, cuyo paradigma antes de insertarse en el discurso no es cerrado ni inventariable» (Mura, 2014, p. 279). De hecho, para el estudio de *esquemas fraseológicos* el campo *cotexto* se revela fundamental, ya que, «debido a la imprescindible dependencia del contexto en el que se integran, dichos elementos no se pueden predecir antes de ser actualizados en el discurso» (Mura, 2014, pp. 279-280). Algunos ejemplos del Corpus son: *ni enamorado ni nada, qué tráfico ni tráfico, ni caña ni leches, ni es que ni gaitas*. Estas estructuras se pueden estudiar a través de las secciones *contexto* y *cotexto* de la recopilación y analizarse a nivel monológico como *actos* y *subactos* (Briz y grupo Val.Es.Co., 2003, pp. 31-47) o a nivel dialógico, ya que, al ser fórmulas de desacuerdo, tienen un valor pragmático que deriva de algo dicho previamente (Mura, 2014, pp. 284-285). A este propósito, cabe señalar que hoy en día el ámbito de la *Functional Discourse Grammar* (Hengeveld y Mackenzie, 2008) o de la *gramática de construcciones* (Goldberg, 1995, 2004; Gras, 2010; Traugott, 2013) ocupa un papel central en los estudios de la sintaxis del discurso (Fuentes Rodríguez, 2019, 2020a, 2020b), fundamental para entender las relaciones entre la gramática y el discurso.

Otro tema cuyo estudio es posible abordar a partir de las entradas de la recopilación es la interrogativa directa y sus diferentes funciones pragmáticas en los intercambios del habla cotidiana. En el campo *cotexto* de R.E.Co.Se.T se observa cómo la pregunta se emplea a nivel dialógico como estrategia de rechazo, para expresar desacuerdo con algo que el interlocutor ha dicho o hecho anteriormente. Este aspecto se podría profundizar junto al análisis de la función del conector *pero* cuya presencia se detecta a menudo en apertura a la interrogativa directa (*¿pero cómo se te ocurre utilizar a mi madre para darle celos a tu mujer?*, *¿Pero por qué tengo que meterme en estos berenjenales?*, *¿Pero cómo que te vas a ir a esquiar en Nochebuena?*). La interrogativa directa también se puede estudiar como mecanismo de repetición de lo que el interlocutor acaba de decir siempre con el objetivo de expresar desacuerdo a propósito (A: *¿Estás de coña?* B: *¿Qué si estoy de coña?*). En otros casos la pregunta se emplea para formular hipótesis acerca del punto de vista del interlocutor a partir de la perspectiva del locutor (*¿Qué quieres que hiciera?* *¿Qué dijera a la tía esa que teníamos un mercadillo?*).

Más allá de los estudios mencionados, la recopilación ofrece otras perspectivas de análisis, una de ellas es la posibilidad de analizar el mecanismo de la ironía en los intercambios verbales del español hablado en relación con las expresiones coloquiales, puesto que en el campo *cotexto* se hallan varios casos de ironía y su comprensión es facilitada por las explicaciones presentes en la sección “contexto”. En concreto, lo que sería interesante investigar es cómo las expresiones coloquiales mismas sirven para poner en marcha el mecanismo irónico. Un ejemplo es el siguiente contexto: «Saray se acerca a Goya y le pregunta si ella es una chica mala, quiere que le explique cómo matar a alguien» que precede el diálogo a continuación:

S.: “¡Oye!”

G: “¿Qué?”

S: “Qué tú eres *buena pieza*, ¿no?”

G: “¿Qué quieres?”

S: “¿Tú has matado a gente?”

En este contexto, *buena pieza* ha de interpretarse irónicamente, es decir, a través de la inversión del sentido literal del enunciado.

Desde el enfoque argumentativo, la fraseología que se recoge en el Corpus se podría estudiar, gracias a la presencia de su contexto de empleo, en relación con su valor argumentativo. En concreto, desde la perspectiva de la argumentación se pueden analizar algunos fraseologismos, a saber, combinaciones de palabras que se transforman en combinaciones fijas cuando se establece una selección entre el verbo y el complemento. De hecho, se ha observado que construcciones como *es mucho decir* pueden desempeñar una función pragmática y argumentativa en el enunciado (Fuentes Rodríguez, 2011). En fin, todas las unidades fraseológicas pueden tener influencia sobre la argumentación discursiva: los argumentos se ven reforzados por la aparición de locuciones o por la presencia de fórmulas rutinarias hasta en secuencias no argumentativas (Ruiz Gurillo, 1998, pp. 37-42). A propósito, léase un fragmento de texto sacado del Corpus en el que aparece una secuencia argumentativa: *A ver, yo soy una víctima en todo esto, fue tu madre que se presentó aquí a saco matracó a restregar la cebolleta*. Nótese como el empleo de la locución *a saco matracó* otorga fuerza al argumento proporcionado (la culpable es tu madre) y hace que sea más contundente. La recopilación proporciona la posibilidad de investigar cómo las UFS desempeñan funciones argumentativas en la conversación. Asimismo, se pueden observar expresiones coloquiales sujetas a intensificación o elativización, un recurso propio de la lengua hablada que resulta especialmente productivo en el registro coloquial (*pibonazo* de *pibón*; *cabronazo* de *cabrón*; *fiestorro* de *fiesta*) o UFS y fórmulas que se emplean para este fin (*de cojones, que no veas, de puta madre*).

R.E.Co.Se.T, además, recoge un gran número y variedad de fórmulas rutinarias, lo que constituye una base de datos para estudiarlas: la recopilación permitiría analizar su evolución diacrónica, verificar si algunas han cambiado con el tiempo o han desaparecido o se han formado de nuevas, cuáles son las más frecuentes en el habla cotidiana, cuáles son los contextos de uso más frecuentes y en relación con qué fenómenos o qué prácticas discursivas (argumentación, ironía, etc.).

3. CONCLUSIONES

La didáctica de las expresiones idiomáticas y de la fraseología del registro coloquial representan una profundización necesaria en el estudio de la comunicación espontánea y permiten al aprendiz enriquecer su conocimiento de la cultura de un país, sus saberes y valores. La enseñanza-aprendizaje de los rasgos más característicos del registro coloquial y, entre ellos, sobre todo los fraseologismos y las expresiones idiomáticas del español hablado, representa un verdadero reto para docentes y discentes. Sin embargo, este aspecto de la lengua no solo es fundamental para completar el conocimiento del estudiante de nivel C1, sino que constituye un momento importante de reflexión acerca de los elementos culturales relacionados con la identidad colectiva e individual de una comunidad de habla. Como se ha observado, aproximarse a las investigaciones sobre la fraseología del español coloquial significa entrar en contacto con diferentes perspectivas de análisis y sistemas de clasificación que no simplifican la tarea del docente ni tampoco la del aprendiz a la hora de abordar el estudio de las expresiones coloquiales. En este campo, los corpora de lengua coloquial se revelan herramientas provechosas, que facilitan al estudiante un aprendizaje basado en datos, con ejemplos genuinos y auténticos. Teniendo en cuenta dichas premisas, el proyecto didáctico «Recopilación de expresiones coloquiales del español en textos orales de las series de televisión» nació con el objetivo de capacitar al discente para trabajar de manera autónoma, desarrollar destrezas analíticas, proporcionar contextos reales de uso para profundizar el estudio de las expresiones coloquiales del español.

Con respecto a lo que se ha expuesto y a modo de conclusión, es posible afirmar que el resultado del proyecto, la recopilación R.E.Co.Se.T, ofrece un amplio abanico de posibles usos. Se trata de un recurso ventajoso para la didáctica del español, que puede tener diferentes empleos sea para los aprendices sea para los docentes, pero también es un corpus útil para la investigación en el ámbito del español hablado y sus construcciones más características. Hemos tratado de ofrecer un panorama de varios puntos de reflexión, pero no nos hemos detenido en todos. Otras posibilidades de uso de la recopilación se confían a la imaginación del docente de lengua española y a las necesidades del investigador interesado en algún aspecto de la fraseología del español coloquial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Castelló, M. (2019). Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *RedELE*, 31. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:39778ef0-dddf-422f-b3c2-a8f08730225b/07-uso-de-corpus-linguisticos.pdf>
- Abad Castelló, M. y Álvarez Vaz, A. (2019). La enseñanza y aprendizaje de combinaciones léxicas en estudiantes de español como lengua extranjera mediante el aprendizaje basado en datos. En: Fernández Martín, E. *Investigaciones lexicográficas y lexicológicas: estudios actuales sobre el léxico en el ámbito hispánico, Actas de las II Jornadas sobre investigaciones lexicográficas y lexicológicas (InLéxico2018)* (pp. 169-170). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Albelda, M. (2019). Aplicaciones de la lingüística de corpus a la enseñanza de ELE. En: *V Jornadas del Máster Universitario en español como segunda lengua de la UCM: Las TIC en la enseñanza de ELE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Alfano, I. (2019). *La organización informativa, sintáctica y entonativa en intercambios dialógicos de la lengua oral italiana y española*. Berlín: Peter Lang.
- Alfieri, G. (2008). La lingua della televisione. En: Trifone, P. *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano* (pp. 163-185). Roma: Carocci.
- Alvarado Ortega, M. B. (2007). Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas. *ELUA*, 21. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.01>
- Alvarado Ortega, M. B. (2008). *Las fórmulas rutinarias en el español actual*. Tesis doctoral inédita.
- Atienza Cerezo, E. y Aznar Bertolín, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*. DOI: 10.1080/23247797.2020.1844471.
- Ballesteros, M. P. (2009). *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros.
- Brandimonte, G. (2004). El soporte audiovisual en la clase de 'ELE': el cine y la televisión. En: *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 870-881). Burgos: Universidad de Burgos.
- Briz, A. (2017) [1996]. *El español coloquial: situación y uso*. 7ª edición. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2018) [1998]. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Edición actualizada. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2003). Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia*, 6, 7-61.
- Bustos Tovar, J. J., Cano Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E. y López Serena, A. (2011). *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona*. Grupo

- de Investigación El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Buyse, K. (2017). Los corpus como herramientas de aprendizaje del léxico. En: Herrera, F. *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 121-142). Barcelona: Difusión.
- Campos, J. L. y Ballesteros, M. P. (2007). Gramática del español coloquial para estudiantes de EL2. En: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 691-704). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Casares, J. (1950). Introducción a la lexicografía moderna, anejo LII (reimpreso 1969 y 1992). *Revista de Filología Española*.
- Chaume, F. y Baños-Piñero, R. (2009). Prefabricated Orality: a Challenge in Audiovisual Translation. *InTRAlinea Online Translation Journal*, Special Issues.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigaciones en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Iberoamericana-Vervuet, vol. 20.
- Corpas Pastor, G. y Mitkov, R. (2019). *Computational and Corpus-Based Phraseology*. New York: Springer.
- Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Cruz Piñol, M. (2015). Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 165-179.
- del Pozo Díez, M. (1999). Dime como hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot. En: *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 699-706). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Ezquerria, M. A. y Pastor, G. C. (1998). *Diccionarios, frases, palabras* (Vol. 26). Málaga: Universidad de Málaga.
- Fuentes Rodríguez, C. (2011). La génesis de un operador pragmático o donde la enunciación termina en argumentación. En: Bustos Tovar, J. J., Cano Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E. y López Serena, A. *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona. Grupo de Investigación El español hablado en Andalucía* (pp. 220-235). Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Fuentes Rodríguez, C. (2019). Macrosintaxis en construcción. *ELUA. Estudios de Lingüística, anexo VI*.
- Fuentes Rodríguez, C. (coord.) (2020b). Operadores discursivos y fijación de construcciones. *RILCE, Revista de Filología Hispánica* 36, 3.
- Fuentes Rodríguez, C. (ed.) (2020a). *Operadores en proceso*. Munchen: Lincom.
- García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, A. y Jackendoff, R. (2004). The English resultative as a family of constructions. *Language*, 80/3, 532-568.
- Gómez, A. B. (2018). *Al hilo del español hablado: reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- González Royo, C. (2014). Il progetto di ricerca in fraseologia contrastiva multilingue e traduzione dell'università di Alicante (FRASYTRAM). *Rivista Italiana di Studi Catalani*, 127-146.
- Grande, M. P. (2007). *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales*. Edinumen.
- Gras, P. (2010). *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Gutiérrez Velarde, J. (2017). *Modismos y frases hechas del español de España con explicaciones y ejemplos*. Wroclaw: Amazon Fullfillment.
- Gutiérrez López, M. L. y Gavilán, M. T. (2015). El análisis de series de televisión: construcción de un modelo interdisciplinario. *Revista ComHumanitas*, 6/1, 22-39.
- Hengeveld, K. y Mackenzie, L. Lachlan (2008). *Functional Discourse Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernando, L. A. (1990). Sobre las unidades fraseológicas en español. En: *Actas de la Sociedad Española de Lingüística*, XX Aniversario, 1, 538-546.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2021). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*. DOI: 10.1080/23247797.2020.1853367
- Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, 2006, <https://cvc.cervantes.es>
- Lallana, A. y Salamanca, P. (2020). Intercultural communicative competence in L2 Spanish: guidelines for teacher training programmes. *Journal of Spanish Language Teaching*. DOI: 10.1080/23247797.2020.1847399
- Mapelli, G. (2016). Aspectos de la oralidad en las series televisivas españolas: los procedimientos de intensificación. *Orillas*, 5.
- Martín Salcedo, J. (2017). *Fraseología española en uso*. Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte, Secretaría General Técnica. ISBN: 978-85-67535-16-6. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/fraseologia-espanola-en-uso-si-tu-lo-dices-venga-ya-veras-como-si/ensenanza-lengua-espanola/22188>
- Martín, E. C. (1995). *Español Coloquial: Rasgos, Formas y Fraseología de la Lengua*. Edinumen.
- Mura, G. A. (2012). *La fraseología del desacuerdo. Los esquemas fraseológicos en español y en italiano*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/16778/1/T33859.pdf>
- Mura, G. A. (2014). Español coloquial y fraseología: los esquemas fraseológicos como unidades de la conversación. *Estudios de lingüística del español*, 35, 279-287.
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas. Manual del profesor de ELE*. Barcelona: Arco Libros.
- Ramos, A. y Serradilla, A. (2000). *Diccionario del español coloquial*. Madrid: Akal.
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Barcelona: Arco Libros.
- Salvador, V. (1995). De la fraseología a la lingüística aplicada. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 18, 11-30.
- Sbarbí, J. M. (2017). *Diccionario de Refranes, Adagios, Proverbios, Modismos, Locuciones y Frases Proverbiales de la Lengua Española*. London: Forgotten Books.
- Tonin, R. (2014). *Un poquito de por favor: la sfida dell'oralità alle limitazioni del sottotitolo*. *Cuadernos Aispi*, 4, 213-228.

- Traugott, E. C. y Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Tripathy, P. (2019). *Enriqueciendo Español: Vocabulario y Refranes-Expresiones Idiomáticas Nivel C1*. Wrocław: Amazon Fullfillment.
- Vigara, A. M^a. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Wotjak, G. (1985). Algunas observaciones acerca del significado de expresiones idiomáticas verbales en el español actual. *Anuario de Lingüística Hispánica*, I, 213-225.
- Zamora Muñoz, P. (2003). Esquemas sintácticos fraseológicos pragmáticos. En: Almela Pérez, R. *et al. Homenaje al profesor Estanislao Ramón Trives* (pp. 825-836). Murcia: Universidad de Murcia.
- Zamora, P. (1998). Las frases idiomáticas pragmáticas italianas: los marcos de situación y sus equivalencias en español. *Estudios románicos* 10, 107-125.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Tübingen: Max Hueber, Verlag.
- Zuluaga, A. (1999). Traductología y fraseología. *Paremia*, 8, 537-549.s

6. L'humor en la LIJ i la seua traducció. Estudi de cas: *The Adventures of Captain Underpants* i la seua traducció al castellà i el català.

Belén Lozano Sañudo

(IULMA-UV, Universitat de València-Estudi General; ISIC-IVITRA)

RESUM

Al present treball comencem aportant algunes dades que demostren la gran importància de la traducció al mercat de la LIJ al nostre país. Posteriorment expliquem com en diferents períodes històrics s'han traduït uns gèneres o fins i tot obres concretes i no d'altres que no s'ajustaven als canons del polisistema de recepció. A continuació fem un breu repàs per les principals aportacions de la traductologia al camp de la traducció de LIJ. Per a concloure analitzem un número de la saga del Capità Calçotets, més concretament el primer, titulat *The Adventures of Captain Underpants* al castellà i al català, extraent-ne els elements que causen un efecte humorístic al original i comentant les opcions proposades per ambdós traductors.

PARAULES CLAU: traducció, LIJ, humor, manipulació, posició perifèrica.

ABSTRACT

In this paper we start by providing some data evidencing the great importance of translation in the publishing sector of children and young adults' literature in our country. Subsequently we explain how in different historical periods some genres or even some specific literary works have been translated and not others, which did not abide by the canons of the target polisystem. Following we briefly review the main contributions of Translation Studies to the field of translation of children and young adults' literature. We end up by analyzing the first book of the saga of Captain Underpants, entitled *The Adventures of Captain Underpants* into Spanish and Catalan, extracting those elements causing a humorous effect in the original and commenting on the options proposed by both translators.

KEY WORDS: translation, children and young adults' literature, humor, manipulation, periphery.

1. VISIÓ GENERAL EN XIFRES DE LA TRADUCCIÓ DE LIJ A L'ACTUALITAT DINS DE LES NOSTRES FRONTERES.

D'acord amb les dades d'un informe editat pel Ministeri de d'Educació, cultura i Esport en setembre de 2017 titulat *Los Libros Infantiles y Juveniles en España*, el castellà és la llengua predominant en què s'edita la LIJ al nostre país i compren 61,3% (4.857 ISBN) d'aquest segment editorial, encara que la resta de llengües oficials va guanyant pes progressivament i així el català representa ja un 22,8% (1.807 ISBN) dels títols publicats.

De la LIJ publicada al 2015 al nostre país un 37,5% correspon a traduccions, sent les principals llengües d'origen l'anglès (50,2%), el francès (16%), el castellà (10,4%) i l'italià (6,8%). En comparació amb els altres països europeus l'activitat traductora corresponent a aquest gènere dins de les nostres fronteres és prolífica, però no podem perdre de vista que a aquest fet també contribuïx la

traducció entre les diferents llengües oficials, que al 2015 va ascendir a la gens menyspreable xifra del 20% de les traduccions totals de LIJ a Espanya.

2. QUINS SUBGÈNERES DE LIJ ES LLEGEIXEN I ES TRADUEIXEN AVUI DIA AL NOSTRE PAÍS I PER QUÈ?

La funció de la literatura infantojuvenil i la seua traducció ha anat variant al llarg de la historia, conforme ha anat canviant també la concepció de la noció de infància. Simplificant podríem afirmar que les dues funcions principals de la LIJ són instruir i entretenir i que s'ha donat més pes a una funció o una altra dependent del període històric.

Si bé açò ha sigut així al menys a les societats occidentals, també ho és que cronològicament no han coincidit exactament els períodes, ja que són factors socioeconòmics i polítics els que determinen la funció que adquireix la LIJ, tant l'escrita en el idioma original del país en qüestió, com la traduïda.

Als anys de la transició del segle XIX al XX la literatura infantil al nostre país representava un fort caràcter exemplaritzant i moralitzant. Les obres d'aquest període ofereixen una imatge idealitzada i estereotipada dels xiquets. El xiquet prototípic reunia en si totes les virtuts: bondat, obediència, amor als pares, capacitat de sacrifici...

Als Estats Units, el celebèrrim autor Mark Twain (1835-1910) publica entre els seus sarcàstics relats curts, plegats d'humor i crítica social, els titulats *The story of a bad little boy* (1875) i *The story of the good little boy* (publicada al mateix any que l'anterior). Amb gran ironia crítica aquest tipus de literatura exemplaritzant per a xiquets i així a la primera escriu:

Once there was a bad little boy whose name was Jim - though, if you will notice, you will find that bad little boys are nearly always called James in your Sunday-school books. It was strange, but still it was true that this one was called Jim.

[...]

Once he stole the teacher's pen-knife, and, when he was afraid it would be found out and he would get whipped, he slipped it into George Wilson's cap - poor Widow Wilson's son, the moral boy, the good little boy of the village, who always obeyed his mother, and never told an untruth, and was fond of his lessons, and infatuated with Sunday-school. And when the knife dropped from the cap, and poor George hung his head and blushed, as if in conscious guilt, and the grieved teacher charged the theft upon him, and was just in the very act of bringing the switch down upon his trembling shoulders, a white-haired improbable justice of the peace did not suddenly appear in their midst, and strike an attitude and say, "Spare this noble boy - there stands the cowering culprit! [...]"(Twain 2016: s/d)

Les dues obres més conegudes d'aquest afamat autor nord-americà, junt al compte *El Príncep i el Captaire*, que fins i tot va ser dut a la gran pantalla per Disney, són *Les Aventures de Tom Sawyer* i *Les Aventures de Huckleberry Finn*, els protagonistes de les quals, que fan campana a l'escola y se escapen de casa, s'aparten diametralment de la imatge que es tractava d'instaurar al període mencionat anteriorment mitjançant el prototip de xiquet "Jacob" (que Mark Twain parodia con gran sàtira al seu esmentat relat curt *The story of the good little boy*) a la societat angloamericana, o "Juanito" a la societat espanyola, com en las traduccions publicades a l'Espanya finisecular *Juanito* de Parravicini (publicada a Espanya al 1907) i *La buena Juanita* de Fornani (publicada per l'editorial Calleja als anys des dels anys vuitanta del segle XIX fins a 1936).

La primera traducció al nostre país de *The Adventures of Tom Sawyer*, l'original de la qual es va publicar al 1876, es va fer esperar 27 anys i no va aparèixer fins a 1903, a l'editorial Viuda de Ro-

driguez Sierra en Madrid¹, mentre que la traducció al alemany va veure la llum el mateix any que l'original. Per la seua part una de les obres de la literatura infantojuvenil fantàstica més llegida de tots els temps *The Wonderful Wizard of Oz*, del escriptor nord-americà Frank Baum i publicada al 1900, no es va traduir al castellà fins a 1976 a l'editorial Goya, mentre que la primera traducció al alemany es va publicar a Suïssa al 1940 per l'editorial Morgarten-Verlag, Zürich.

Els exemples anteriors il·lustren el fet de què la raó que motiva que una obra es traduïska a una cultura-societat meta a un determinat període històric, no és, al menys no és únicament, la seua qualitat o el prestigi de l'autor. De fet la qualitat literària de les obres esmentades està fora de tota discussió i formen part dels grans clàssics de la LIJ, no sols nord-americans, sinó a nivell mundial.

Com explica molt bé la teoria dels polisistemes de l'Escola de Traductologia de Tel Aviv, el màxim exponent de la qual és Guideon Toury, les traduccions s'han de considerar com "fets de la cultura meta" i la traducció literària es considera un subsistema dins del sistema literari de la societat receptora. Carbonell i Cortés (1998, 189) agafen la definició de repertori cultural de Even Zohar (1999):

La suma del conjunto de opciones utilizadas por un grupo de gente para la organización de la vida y sostiene que la aceptación de este repertorio depende de una red intrincada de relaciones en la que intervienen, entre otros factores, el mercado, los detentadores de poder y los probables usuarios. Esta red se denomina polisistema y «puede entenderse como un haz dinámico de sistemas diferentes cuya tensión interna, debida al compromiso entre diversas fuerzas, determinan la existencia de normas que a la postre caracterizan una cultura»

Aquestes normes de què parlen els representants de l'escola dels polisistemes, poden ordenar-se según Toury (1995: 56-59) en tres nivells:

- a) Norma preliminar, anterior al procés de traducció, guia l'elecció dels textos que es traeixen i aclari el possible ús de traduccions intermèdies i l'elecció de l'edició usada com original.
- b) Norma inicial, per la que s'estableix, dins dels dos pols de traducció, si aquesta s'acostarà més a les normes del sistema en què s'inscriu l'original (adequació), o si pel contrari, tendirà cap a les normes que governen el sistema del text meta (acceptabilitat).
- c) Normes operatives (al seu torn dividides en matricials i textuais), que afecten al mode de distribució del material lingüístic (segmentació del text, és de diverses tipografies, interrelació amb les il·lustracions) i les decisions translatives relatives als elements lingüístics, estilístics (com podria ser l'ús del narrador) respectivament.

La norma preliminar seria la que ens permetria explicar el fet de que les anteriorment esmentades obres, avui canòniques, haguessen de esperar tants anys per a veure la llum al nostre país. D'una banda, en una societat amb una llengua-cultura dominant, la literatura original escrita en la llengua de eixa societat sol ocupar una posició central dins del polisistema, mentre que la traducció com activitat es situa quasi sempre a la perifèria.

D'altra banda, com més central siga la posició que ocupa la traducció dins del polisistema, més prestigi té i per tant més poder per introduir canvis al cànon literari en un determinat moment històric. Per exemple, tal i com s'explica en Lozano (2018: 853) a la Catalunya del Noucentisme, en què es buscava crear una independència cultural catalana respecte a Espanya, es va recórrer a la traducció com a eina d'emancipació cultural important clàssics de la literatura, principalment anglesa, i acostant-se el màxim possible al pol de l'acceptabilitat en el que a la norma inicial es referix.

¹ Livius, 10 (1997) 103-120 La llegada de Mark Twain a España: Aventuras, bosquejos, cuentos, hazañas y pesquisas. J.J. Lanero. S. Villoria Universidad de León.

Al exemple de *Alice in Wonderland* de Lewis Carroll al catalana realitzada per Carner al 1927, la protagonista viu a una típica masia catalana, recita a Verdaguer i s'oblida de parlar "català fi". El traductor s'ha apropiat d'una obra canònica de la literatura anglesa i la ha trasportat al seu entorn cultural mitjançant el que Chaparro (2000, 19) denomina "literary transposition into a quite different cultural setting".

A l'Espanya de final del segle XIX i principi del segle XX, els llibres de fantasia amb personatges infantils transgressors, desobedients i que, en definitiva no s'ajustaven al model de xiquet que es volia fer servir a una literatura fonamentalment instructiva, on la funció recreativa quedava relegada a un segon pla, no tenien cabuda. I com la traducció ocupava un lloc perifèric dins el sistema literari, no s'importaven obres per a forçar un canvi en aquest sentit.

Com a punt d'inflexió en què la funció instructiva es delega als llibres escolars i la funció recreativa passa a ocupar el principal lloc que ostenta avui dia a la LIJ, García Padrino (1992:151) senyala 1917. Als fons de l'editorial Calleja es pot observar com a partir d'aquesta època l'edició de llibres infantils segueix camins més renovadors i lliures. Característics d'aquesta època són els tractaments humorístics, abans insòlits, i l'exploració de les possibilitats creatives de la fantasia.

Celia i Antoñita la Fantástica ja no són xiquetes modèliques, les imatges estereotipades de les quals es repetien una vegada i una altra exalçant la seua bondat, obediència i abnegació. La seua manera de parlar y comportar-se s'assembla molt més a la dels xiquets reals.

Després del parèntesis que va suposar la LIJ de postguerra (de 1939 a 1952), en què es va tornar a recórrer a la LIJ censurada al servei d'interessos educatius i s'exaltaven els valors familiars i els personatges infantils dòcils que encarnaven totes les virtuts del xiquet/xiqueta ideal, projectades en ells pels adults, des d'els anys 80 estem vivint un autèntic *boom* de la LIJ al nostre país.

Segons VV. AA. (2017), l'oferta actual de LIJ al nostre país es caracteritza per la varietat de gèneres, com llibres *fantasy* renovats, novel·les de misteri i de "colles" adaptades al segle XXI o històries realistes de vegades tractades amb humor.

Adoptant una cita de l'editora, traductora i experta en LIJ colombiana, Margarita Valencia, que apareix al esmentat informe, els editors de LIJ "empiezan a sacudirse la camisa de fuerza de la escuela, que les obligó durante gran parte del siglo XX a acomodarse a una visión simplista y pacata". (Valencia, citada según VV. AA. 2017: 28-29).

Si bé és cert que la LIJ ja no s'utilitza com a vehicle d'ensenyances morals o continguts pedagògics, també ho és que encara ocupa i, a la nostra opinió, ha de seguir ocupant un lloc destacat dins dels plans d'estudis. No obstant la funció que ara té la LIJ a l'escola serà la motivació a la lectura i el desenvolupament de les competències lingüística i literària, entesa aquesta última, tal i com la definen Rivera i Castillo (2010: 87) com «el conjunto de "saberes" que permiten leer o interpretar [...] un determinado texto literario».

3. DUES VISIONS OPOSADES DE LA FUNCIO DE LA TRADUCCIO DE LA LIJ

Des que es va començar a reflexionar al voltant de la traducció de la LIJ, als anys 1960, bàsicament hi ha hagut dues postures al voltant d'ella. D'una banda trobem una sèrie d'acadèmics prescriptivistes, per a qui el text original és poc menys que sagrat i que, en la seua gran majoria, no reconeix que la LIJ haja d'estudiar-se apart de la dirigida a un públic adult, ni que requerisca habilitats i formació específica per part del traductor. El màxim exponent d'aquesta postura al nostre país seria Bravo-Villasante.

Aquests acadèmics, investigadors i traductors conceben la traducció de la LIJ com un vehicle per a que els nostres xiquets coneguen les condicions de vida d'altres països i acostar-los a altres cultures

per expandir la seua amplitud de mires. Defenen, per tant, l'adequació a ultrança, arribant a considerar que una traducció que s'aparta de l'original no es una "bona traducció".

Bravo-Villasante, en comptes de considerar les llibertats que prenem els traductors com mostres de la creativitat d'aquests reescriptors posades al servei de la funció del text traduït com element de diversió i entreteniment per als xiquets, les considera inacceptables i conseqüència de les adverses condicions socioeconòmiques en què molts de nosaltres treballem. Bravo-Villasante (1976: 46) afirma: "A well-paid and well-known writer and translator works conscientiously and without pressure, keeps to the original and takes no liberties".

Bravo-Villasante (1976: 47) proposa que en aquelles obres en què sorgeixen problemes de comprensió, degut a l'estratègia d'estrangerització per part del traductor, aquests es solucionen mitjançant notes a peu de pàgina o pròlegs en què el traductor explique l'obra dins del context sòcio-cultural on es va escriure l'original i passa completament per alt el fet de què, d'aquesta manera, un text que podria ser d'allò més amé o fins i tot hilarant per als lectors originals, podria arribar a ser tediós per als receptors de la traducció.

Astò està relacionat amb el que Klingberg (1976: 86) denomina *degree of adaptation*, entès com el fet de què l'autor original a l'hora d'escriure té en compte les característiques específiques del lector tipic, com ara els seus interessos, la seua habilitat lectora, les seues formes d'experimentar... El traductor que segueix una estratègia estrangeritzant i y plaga el text meta de notes a peu de pàgina, no està tenint en compte ni l'habilitat lectora ni l'estadi maduratiu del seus lectors, a qui, amb tota seguretat, acabarà desmotivant.

En aquest sentit Klingberg (1976: 86) afirma: "The translation should not be easier or more difficult to read, be more interesting, and so on. We thus try to find methods to measure the degree of adaptation in the source text and in the translation to compare them." Amb aquest objectiu en ment proposa això que ell denomina *context adaptation* i suggerix adaptar total una serie d'elements culturals específics, com ara: noms propis, unitats de mesura, horaris de menjars, menjars típics... Bravo-Villasante (1976: 48) es manté categòrica en aquest respecte i afirma: "I am of the opinion that the proper names in the original version should be left unchanged".

Després del gir cultural dels 1980, els traductòlegs comencen a concentrar-se en com funciona el text meta dins la societat-cultura receptora, amb independència del grau de fidelitat amb l'original. La teoria de la traducció ja no es normativa, sinó descriptiva. No es tracta d'establir una serie de condicions que una traducció ha de complir per a considerar-se una bona traducció, sinó que s'analitzen les desviacions del text meta respecte de l'origen i es busca la motivació que ha portat al traductor a optar per les esmentades divergències.

Shavit (1981), junt a Toury, una de les figures més reconegudes de l'Escola de Tel Aviv, defensa que la postura perifèrica de la LIJ dins del sistema literari de destí, es a dir, la seua manca de prestigi que la allunya del cànon literari, és el que permet als traductors manipular el text original de diverses formes que afecten la seua integritat, complexitat i adaptació ideològica etc. sempre que ho faça tenint en compte dos principis bàsics de la LIJ: 1) adaptar el text de manera que resulte apropiat i útil als xiquets, d'acord amb això que la societat (els adults, ja siguen pares, professors, editors etc.) considera que és adequat per a ells i 2) adaptar la trama, els personatges i el llenguatge a la competència lectora dels xiquets.

Si bé és cert que avui en dia la producció i traducció de LIJ està abandonant aquest lloc perifèric al que tradicionalment havia estat relegada, també ho és que a la traducció de LIJ encara existeix un major grau de permissibilitat en quant a la manipulació.

4. ESTUDI DE CAS DE LA TRADUCCIÓ DE *THE ADVENTURES OF CAPTAIN UNDERPANTS* AL CASTELLÀ I AL CATALÀ.

L'estudi de cas que ací presentem és la traducció de *The Adventures of Captain Underpants* al castellà i al català. L'original està escrit per Dav Pilkey i es tracta d'una saga, que a l'actualitat compta amb 12 llibres, plena d'humor i dirigida a xiquets/es d'edats compreses entre els 6 i els 12 anys. Està escrita amb un llenguatge senzill, acompanyat de nombroses il·lustracions en blanc i negre.

Els protagonistes són George Beard i Harold Hutchins. A Harold li encanta dibuixar i George és molt bo escrivint històries. Junts creen una sèrie de còmics que narren les aventures del superheroï fruit de la seua imaginació, el capità calçotets. Al llibre que hem analitzat en aquest treball, George i Harold revolucionen l'escola amb les seues bromes pesades i el director, Mr. Krupp, que no els té precisament en molta estima, ha instal·lat prèviament unes càmeres al col·legi i té probes de les seues malifetes.

Mr. Krupp amenaça a la parella de protagonistes amb enviar una cinta als jugadors de l'equip de futbol americà de la seua escola, que han sigut objecte de les seues bromes i que, sens dubte, se'l farien pagar molt car, si els xiquets no compleixen amb una sèrie de pesades tasques diàries i es comporten adequadament a l'escola, cosa que suposa un immens sacrifici per a dos xiquets tan entremaliats com ells. Els protagonistes, per tal de desfer-se d'aquest càstig, hipnotitzen al director de l'escola amb un anell i el convertixen al capità calçotets, que es vera immers en les més desbaratades històries.

5. L'HUMOR EN LA LIJ COM FACTOR DE MOTIVACIÓ A LA LECTURA. EXEMPLES DE L'ESTUDI DE CAS.

Si desitgem despertar i mantenir l'amor a la lectura als xiquets, hem de trobar llibres que s'adeqüen al seu nivell de competència lectora, despertem la seua curiositat, i siguen capaços de mantenir la seua atenció, cosa que dependent de l'edat, resulta tot un repte. L'humor pot jugar al nostre favor per la consecució d'aquest objectiu, ja que un ambient lúdic afavoreix la connexió entre el text i els seus lectors.

Així mateix, els xiquets han de ser capaços d'identificar-se amb els personatges i l'entorn descrit, i és per aquest motiu que els elements culturals específics, entre ells els noms propis, es neutralitzen o es substituïxen per altres habituals a la societat receptora, i d'aquesta manera George y Harold, passen a anomenar-se Jorge i Berto a la versió en castellà i Jordi y Oriol a la catalana.

Un exemple molt il·lustratiu de neutralització seria el que exposem a continuació.

Then you rigged all the
intercoms so they played
“Weird Al” Yankovic songs
full blast for six hours
straight.

Después conectasteis todos
los interfonos de forma que
emitieran música durante
seis horas seguidas a todo
volumen.

Una altra vegada vau manipular
tots els intercomunicadors de
manera que toquessin música
heavy a tot volum durant sis hores
seguides.

“Weird Al” Yankovic és un cantant, músic i humorista nord-americà conegut per les seues hilarants lletres que parodiem grans èxits de la música pop. Agafa un títol d'una cançó d'èxit i el modifica de manera que resulte ridícul. A continuació l'acompanya d'una nova lletra graciosa que tinga relació amb el nou títol y grava un vídeo igualment satíric i burlesc.

Va saltar a la fama al 1984 amb la seua cançó “Eat it” que parodia “Beat it” de Michael Jackson. Un altre gran èxit seu és “Like a Surgeon”, que es mofa de “Like a Virgin” de Madonna. El seu àlbum

Mandatory Fun (2014) va aconseguir un premi Grammy. Ha aparegut a *Els Simpson* doblant-se a si mateix i en un capítol de *Com vaig conèixer la vostra mare*, cosa que demostra la seua popularitat als Estats Units.

A Espanya no és conegut, motiu pel qual els traductors tenien l'opció de reemplaçar aquest element cultural específic per un altre equivalent a les cultures receptores o neutralitzar, que és pel que han optat. D'una banda, es perd l'efecte còmic, Yankovic és un “gamberro” com els nostres protagonistes, però d'altra banda, no compten al nostre país amb un cantat o grup equivalent i la neutralització funciona, ja que reflecteix la gamberrada dels xiquets que va interferir amb el desenvolupament normal de les classes. La Trinca o Gurruchaga feien música humorística, però no són coneguts per als xiquets de l'edat que ens ocupa, fins i tot el Chiquilicuatre és massa antic per que el coneguen.

A continuació procedim a exposar els elements humorístics trobats al primer llibre de la saga, titulat *The Adventures of Captain Underpants*, objecte del nostre estudi i a comentar les solucions traductològiques adoptades tan per Miguel Azaola, traductor al castellà, com per Josep Sampere, traductor al català.

5.1. La ironia

George and Harold were usually responsible kids. Whenever anything bad happened, George and Harold were usually responsible.

Jorge y Berto eran, por lo general, chicos responsables. Cada vez que ocurría algo, los responsables solían ser Jorge y Berto.

Generalment, en Jordi i l'Oriol eren nois responsables. Cada vegada que passava alguna cosa dolenta, els responsables eren en Jordi i l'Oriol.

La ironia del exemple es basa en la polisèmia de la paraula “responsible”, per a la que el diccionari *Merriam Webster*, recull, d'entre altres, les següents acepcions: “1.being the cause or explanation. 2. able to answer for one's conduct and obligations: trustworthy”. Aquets significats coincideixen a les tres llengües, i per això, la ironia, basada al joc de paraules, no representa un obstacle per als traductors.

George and Harold were actually very nice boys. No matter what everybody else thought, they were good, sweet and lovable...

Jorge y Berto eran en realidad unos chicos muy majos. Al margen de lo que los demás pensarán, eran buenos, educados y amables... Bueno, vale, a lo mejor no eran tan educados ni tan amables, pero buenos sí que lo eran. Sin discusión.

A l'hora de la veritat, en Jordi i l'Oriol eren molt bons minyons. Pensessin el que pensessin els altres, eren dues criatures angelicals...

A l'original, amb l'expressió “No matter what everybody else thought” es dona a entendre que el rest del mon pensa exactament el contrari, és a dir, que ni George ni Harold, tenen un pel de bons, dolços i adorables. Aquesta idea es manté sense major dificultat, tant a la versió castellana, com a la catalana.

5.2. Descripcions gracioses

Harold is the one on the right with the T-shirt and the bad haircut.

Berto es el de la derecha, con camiseta y un corte de pelo demencial.

L'Oriol és el de la samarreta i el cap d'escarola.

“Cap d’escarola” és una descripció molt gràfica i graciosa, que va més enllà de “bad haircut”. La traducció al català recull al codi verbal, un aspecte que a l’original anglés i a la traducció al castellà sols es transmet mitjançant el codi visual (les il·lustracions). La versió en castellà es una exageració, ja que no és el mateix grau “bad” que “demencial”. Veurem que l’exageració també és un recurs molt recurrent a l’humor de la LIJ.

5.3. Escatologia y elementos grotescos

L’escatologia ocupa un lloc destacat a la LIJ. Un bon exemple són les obres de l’afamat escriptor gal·lès Roald Dahl. Martín Ortiz (2002: 203) escriu a aquest respecte:

Explota al máximo las funciones fisiológicas y ruidos corporales tales como la expulsión de gases que tienen gran protagonismo en su literatura. [...] Dahl, desde lo grotesco y lo tabú, ofrece a los niños la posibilidad de enfrentarse en cierto modo al mundo adulto de los convencionalismos y normas sociales.

A l’obra que ens ocupa trobem els següents exemples:

The cheerleaders stumbled off the field, sneezing and dripping with mucus, as the marching band members took their places.

Las animadoras salieron atropelladamente del campo sin dejar de estornudar y moquear, y la banda de música ocupó su puesto.

Les animadores van marxar atropelladament del camp, sense parar d’esternudar ni de treure mocs, mentre els músics de la banda ocupaven el seu lloc.

Dr. Diaper looked down at the doo-doo between his feet and turned bright red.

El doctor Pañal vio la caca a sus pies y se puso rojo como un pimiento.

El doctor Bolquers va abaixar la vista, va veure la caca entre els seus peus i es va posar vermell com un tomàquet.

First you put dissected frogs in the Jell-O salad at the parent-teacher banquet.

Primero pusisteis ranas diseccionadas en la gelatina el día de la comida de padres y profesores.

Primer va posar granotes dissecades a l’amanida el dia del dinar de pares i professors.

Tenint en compte que l’escatologia i els elements grotescs són comuns, al menys la gran majoria, entre les diverses cultures, els exemples mostrats no han suposat cap repte per al traductor. Cal mencionar que, com part de l’estratègia domesticadora, adoptada per ambdós traductors “Jell-O salad”, que és un element cultural específic de la societat estatunidenc (es tracta d’una tartà feta amb gelatina, diverses fruites enllandades i núvols de sucre) ha sigut substituïda per “gelatina” a la versió en castellà i “amanida” a la catalana.

5.4. Exageraciones

But the all-time greatest superhero they ever made up had to be “The Amazing Captain Underpants”

Pero, de entre los muchos que habían inventado, el mayor superhéroe de todos los tiempos solo podía ser el Capitán Calzoncillos

Ara bé, entre els innombrables superherois que s’havien inventat, el més gran de tots els temps només podia ser el Capità Calçotets.

And once it got them into
big, BIG trouble.

Y una vez los metió en un lío
muy, MUY serio.

De vegades els ficava en embolics
molt grossos. I una vegada els va
ficar en un embolic descomunal.

Les exageracions són comuns a la LIJ a les tres llengües objecte del nostre estudi. Com podem observar al primer exemple, normalment no representen cap problema de traducció. Al segon exemple, a l'anglès s'ha repetit la paraula "big" per dotar-la d'un efecte superlatiu i la segona vegada s'ha recorregut a la tipografia en majúscula per a recalcar aquest qualitat d'enorme. La traducció al castellà ha optat per la mateixa estratègia, mentre que el català ha eliminat la repetició i el recurs tipogràfic i s'ha decantat per un adjectiu en grau superlatiu ("descomunal" ja vol dir molt, molt gran).

5.5. Recursos tipogràfics

Sneezed the cheerleaders
"Gimme an...a-ah-ah-A-CHOOO!"
-sneezed the cheerleaders.

¡Cabeeee... za-ah-ah-A-
CHÍIISSS! -estornudaron
las animadoras.

-Caps..., a-a-a-atxim! -van
esternudar les animadores

A banda de la repetició de la vocal per indicar que el so es prolonga al temps, imitant el que succeeix quan algú esternuda, tant a l'original com en castellà es recorre a la majúscula per indicar un major volum. Aquests recursos tipogràfics, com sosté recursos Mayoral (1992: 207), es solen associar amb gèneres "inferiors" como ara còmics o literatura infantojuvenil.

5.6. Noms propis amb significat graciós

Gran part de l'efecte còmic de la saga s'assoleix amb noms propis i ambdós traductors fan gala de la seua creativitat i de vegades aconseguen, a la nostra opinió, fins i tot millorar l'original.

First there was "Dog Man",
then came "Timmy the
Talking Toilet," and who
could forget "The Amazing
Cow Lady"

Primero fue Superdobermán,
luego vino Atufante, el Retrete
Parlante... ¿Y qué decir de
la inolvidable Supermolona
Mujer Cebona?

El Primer va ser en Martí, L'Home
Mastí; després va venir en Roca, el
Vàter Xerraire. I qui no es recorda
de la Fabulosa Senyora Muuutant?

El nom del primer dels superherois creats per Berto i Jorge "Dog Man" no té cap efecte humorístic a l'original, més enllà d'imitar la forma dels noms tradicionals dels superherois, per exemple "Cat Woman", no obstant això la traducció al castellà representa un joc de paraules amb el superheroi més conegut de tots els temps "Superman".

Els efectes sonors són un recurs amb un gran potencial dins la LIJ, vegeu Lozano (2017). L'al·literació del nom del segon dels superherois a l'anglès "Timmy the Talking Toilet", es reemplaça per l'ús d'un element escatològic "atufante" i la rima "atufante-parlante" al cas del castellà. al cas del català, es renuncia al efecte sonor i s'opta, molt encertadament, per la inclusió del element cultural específic "Roca" que, a banda de ser un cognom prou comú en català, és la marca d'inodors més popular al nostre país.

Al tercer dels exemples, l'anglès és prou neutre, el castellà opta per la rima "molona-cebona" i el català, en una nova genial mostra de creativitat, proposa "Senyora Muuutant", que juga amb el so que fan les vaques i una qualitat que sovint s'associa als superherois.

Un altre exemple graciós és el nom dels equips de futbol americà:

It was the day of the big
football game between the
Horwitz Knuckleheads and
the Stubinville Stinkbugs.

Llegó el día del gran partido
de fútbol americano entre los
Cabezahuecas de Chumillas y los
Bombasfétidas de Chaparrales.

Va arribar el dia del gran partit
de rugbi entre els Capsdesuro
de Boqueres i els Pudents de
Vila-xurros.

Els noms dels equips comparteixen l'efecte de crear fàstic, ja que "stinkbugs" vol dir "bestiola pudenta", i aquest pudor es recull en la versió en castellà en "bombasfétidas" i a la catalana en "pudents". Així mateix "Knuckleheads" es manté amb "Cabezahuecas" i "Capsdesuro" respectivament, fent al·lusió a l'estereotip de jugador de futbol amb molta força física però faltat del mínim intel·lecte. "Chumillas", "Chaparrales" y "Vila-Xurros" conferixen cert sentit ridiculitzant o burlesc. "Chumillas" no està recollit al DRAE però "Chaparral" ve definit com "sitio poblado de chaparros" i "chaparro" al seu torn com "Dicho de una persona: rechoncha".

Els exemples de noms propis amb efecte humorístic són moltíssims. N'hi ha prou amb fer una ullada als títols dels diferents llibres de la saga. El número 4, per posar un exemple, es va titular *Captain Underpants and the Perilous Plot of Professor Poppypants*, en castellà es va traduir com *El Capitán Calzoncillos y el perverso plan del Profesor Pipicaca* i al català com *El Capità Calçotets i la terrible trama del Professor Tirapets*. Els tres recorren a l'escatologia, encara que amb diverses variacions.

A continuació comentem un últim que ens pareix interessant per no ser un nom propi de persona, sinó més aviat d'una marca.

"Somebody replaced our
Deep-Heating Muscle rub
Lotion with Mr. Prankster's
Extra-Scratchy Itching
Cream!"

¡Alguien ha cambiado nuestra
Loción Hipertónica Muscular de
Precalentamiento por Picapica
Comezónica Superrascona del
Doctor Picajoso!

Algú ha substituït la nostra
Pomada de Supermassatge
Muscular per Crema de
Picor Irresistible del Senyor
Innocentades

Les tres versions aconseguen que el lector quasi pugui sentir la picor. Resulta curiós que "Mr. Prankster" (Senyor Bromista) s'haja traduït al català com "Senyor Innocentades" que es més fidel al seu significat, mentre que al castellà el traductor s'ha decidit per "Doctor Picajoso" fent insistència a la sensació de picor. Així mateix és graciós veure com s'imiten les fórmules dels noms dels productes de bellesa d'avui dia amb "extra" i adjectiu i gerundi com a "Extra Intensive Purifying Treatment" d'Estée Lauder, per posar un exemple. Als xiquets els sonarà, almenys al subconscient, dels anuncis de la televisió.

6. CONCLUSIONS:

Als nostres dies la LIJ ja no crega models de xiquets idealitzats que reuneixen totes les virtuts que els adults desitgen veure reflectides en ells. La funció moralitzadora ha quedat en el passat i ha donat pas a xiquets molt més reals, que cometem maldats i no sempre es sotmeten a les regles dels adults. D'ací el gust per l'escatològic i grotesc com a acte de rebel·lió contra aquestes normes.

La funció d'entreteniment és hui en dia la que té més pes, però si fomentem el gust per la lectura en els més menuts, per mitjà de novel·les més divertides i amb els personatges de les quals s'assenten més identificats, estarem desenrotllant en ells les competències literària i lingüística, de manera que la LIJ encara és vehicle d'un tipus d'instrucció necessària.

Les traduccions estan molt presents en la LIJ al nostre país i per tant hi ha una necessitat de formar traductors que siguin capaços d'escometre este tipus de transvasament que sens dubte requerix un alt grau de creativitat. Molt al contrari d'allò que s'ha afirmat per Bravo-Villasante en les anteriorment incloses cites, estem convençuts de que el traductor ha de prendre's grans llibertats per a aconseguir un efecte equiparable en el públic meta a l'aconseguit per l'original entre el seu públic.

El fet de que la LIJ encara ocupe un lloc perifèric dins dels polisistemes d'acollida de les traduccions objecte d'estudi permet als traductors sotmetre al text original a un major grau de manipulació. Així mateix afavorix l'admissió de l'ús de recursos tipogràfics, com les majúscules per a simular un volum de veu elevat, que és d'ús comú en els còmics però no en la literatura per a adults.

Si bé és cert que l'humor té nacionalitat i sovint no li agrada viatjar, ja que és quelcom inherent a cada cultura, també ho és que l'humor de la LIJ pareix tindre més elements comuns entre les diferents cultures que l'humor per a adults. El gust per l'escatològic i grotesc, les exageracions, les descripcions gracioses i la ironia (a nivell de comprensió d'este grup d'edat) en principi no presenten un gran repte per als traductors.

No obstant això, altres dels recursos utilitzats per a crear l'efecte humorístic, estan lligats a elements culturals específics, com en el cas de Roca com a nom per a l'excusat parlant, en el que el traductor ha fet gala d'una gran dosi de creativitat. Quant hagueren perdut els receptors de les traduccions al català i al castellà d'esta saga de novel·les de LIJ si els traductors, fent cas a les prescripcions de Bravo-Villasante hagueren deixat els noms propis "inalterats"!

Comparant les versions en castellà i català s'observa que les solucions proposades per ambdós traductors són diferents, al contrari del que vaig constatar en la meua anàlisi de la saga Kika Superbruixa (l'original en alemany s'anomena Hexe Lilli), en que totes les referències intertextuals, jocs de paraules i acudits coincidien, fent sospitar que el traductor al català, si no havia utilitzat la traducció al castellà com a original d'una traducció indirecta, almenys sí l'havia consultat assíduament. Açò amb tota seguretat es dega al gran pes de l'anglès com a llengua de partida, enfront del de l'alemany.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bravo-Villasante, C. (1978) "Translation problems in my experience as a translator" En Klingberg, Göte; Orvig, Mary y Amor, Stuart (eds.) *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Upssala: Almqvist & Wiksell pp. 46-50
- Carbonell i Cortés, O. (1998) *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca Ediciones Colegio de España.
- García Padrino, Jaime (1992) *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Klingberg, G. (1978) "The different aspects of research into the translation of children's books and its practical application". En Klingberg, Göte; Orvig, Mary y Amor, Stuart (eds.) *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Upssala: Almqvist & Wiksell pp. 84-89
- VV. AA. (Observatorio de la Lectura y el Libro) (2017) *Los Libros Infantiles y Juveniles en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lozano Sañudo, B. (2018) *La influència de la publicació de traduccions dels clàssics de la literatura infantojuvenil al català al Noucentisme en la consolidació del sentiment d'identitat catalana. L'exemple de la traducció de Alice in Wonderland al català de Josep Carner* eHumanista/IVI-TRA 14 (2018): 851-861

- Lozano Sañudo, B. (2017) *La musicalidad y los efectos sonoros en la literatura infantil y su traducción. Análisis práctico de Als der Weihnachtsmann vom Himmel fiel de Cornelia Funke al inglés, castellano y catalán* eHumanista/IVITRA 11 (2017): 492-507
- Martín Ortiz, P. (2002) “Sátira, parodia y escatología en las obras para niños de Roald Dahl” *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14.
- Mayoral Asensio, R. (1992) “Formas inarticuladas y formas onomatopéyicas.” *Sendebarr* 3.
- Rivera I. y Castillo M.O. (2010) “El valor del texto literario humorístico. Una práctica educativa de animación a la lectura” En *El humor en la literatura infantil y juvenil IV Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) Universidad de Cádiz 21, 22, 23 y 24 de septiembre de 2005*
- Shavit, Zohar (1981) “Translation of Children’s Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem.” *Poetics Today* Vol 2, nº 4. Pp 171-179
- Toury, G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Twain, M. (1957) “The Story of a Bad Little Boy” en *The Complete Short Stories of Mark Twain*. Editado por Charles Neider. Bantam Classic.
- Valencia, M. (2016) “La nueva edición infantil: territorio libre”. En: ABC, 28 de septiembre de 2016. Versión electrónica: https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-nueva-edicion-infantil-territorio-libre-201607280253_noticia.html

7. Tecnología digital y Necesidades Educativas Específicas en torno al aprendizaje en el aula

Digital Technology and Specific Educational Needs on the In-Class Learning

Rosabel Martinez-Roig

(Universidad de Alicante)

ABSTRACT

In the context of contemporary information society, we deem important the use of digital technology in the classroom, although taking into account that it does not have value *per se* but only when used with a pedagogical perspective. In this sense, we wanted to deal with the relevance of technological resources for the classroom for students with specific educational needs. To this end, we analyze the main aspects that should guide this process, in particular regarding the learning atmosphere to be fostered. In addition, we study the phases this process should adopt. Our intention is to offer a model of inclusive school contextualized in a 21st-c. society.

KEY WORDS: TIC, specific educational needs, inclusive education, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en la sociedad de la información (SI), también llamada sociedad red (Martin y Gonzalez, 2019). En este contexto, consideramos importante utilizar la tecnología digital o Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, pero teniendo en cuenta que, *per se*, no tienen valor (Roig-Vila et al., 2021), sino que lo adquieren al utilizarlas de una forma determinada (Cabero-Almenara et al., 2017). En este sentido, hemos querido abordar qué tecnología digital podemos usar para una aula de necesidades educativas específicas y cómo tenemos que trabajar con ellas para que su uso suponga un valor añadido para el aprendizaje del alumnado. De manera general, consideramos importante generar nuevos escenarios de aprendizaje basados en esta tecnología digital y es por ello que se hace necesario analizar esta cuestión.

Las TIC son los medios por excelencia de la sociedad actual (Martin y Gonzalez, 2019). Su uso entre los niños y los jóvenes está extendido y forma parte de sus preferencias en el ámbito lúdico (Laranjeiro, 2021). En el aula, en este sentido, se percibe como un recurso motivador, familiar y próximo, y puede ser usado para construir un aprendizaje significativo. La influencia positiva de las TIC se da a nivel cognitivo (la atención que capta el visual), de conocimiento social (la extensión de los sentidos por este medio permite aumentar la experiencia social), del sistema emocional (genera sentimientos de empatía) y de hábitos (esfuerzo, interés, etc.).

Ahora bien, es necesario calibrar su uso educativo: si se critica su uso como “canguro” (George, 2020), no podemos reproducir este modelo en el aula; si desde el aula se recomienda a los niños otros entretenimientos (leer, hacer deporte, etc.) o dedicar más tiempo en el estudio, tiene que planificarse su uso en el aula de forma racional a partir de planteamientos constructivistas. En este planteamiento la figura docente es fundamental, puesto que tiene que orientar desde una perspectiva reflexiva y crítica su uso como recurso didáctico (Cabero-Almenara et al., 2020). En definitiva, las TIC son un medio

y, dependiendo del uso que se haga de ellas, tendrá unos efectos u otros (Gourlay, 2021). Su análisis, pues, será necesario antes de su implementación.

Por otro lado, los sistemas educativos forman estrategias que responden a las diferencias individuales (Griful-Freixenet et al., 2021). En cuanto a las estrategias de adaptación de las formas y los métodos de enseñanza, se considera la necesidad de extender la adaptación y la flexibilidad de los tratamientos educativos a todos los alumnos. Buscan el ajuste entre las características individuales y los métodos de enseñanza de forma generalizada. Se trata de dos procesos interconexiónados (Castells, 2006):

- macroadaptación: se prevén métodos, estrategias alternativas y condiciones para ponerlos en marcha de manera ajustada a las características de los alumnos en la fase de diseño.
- microadaptación: tomas de decisiones constantes del profesor para adaptarse a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje dentro del aula.

En nuestro caso, nos centraremos en la microadaptación que puede realizarse en un aula con alumnado de necesidades educativas específicas (NEE). Nuestro objetivo general será, pues, analizar una serie de recursos TIC que consideramos adecuados para este colectivo. A partir de este objetivo general, los objetivos específicos que se pretenden lograr con este trabajo son:

1. Analizar la importancia de las TIC en el contexto educativo actual alrededor de las NEE.
2. Exponer cuáles son los aspectos pedagógicos necesarios para utilizar las TIC en el aula.
3. Hacer una propuesta de organización en el aula de los recursos TIC analizados.

2. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC). CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES

Las TIC juegan un papel decisivo en el ámbito educativo actual (Cabero-Almenara et al., 2017), pero no tienen valor por sí mismas, sino cuando se hace un uso metodológico adecuado de ellas, bajo un entorno semiótico propio. En este sentido, existe una serie de características que conforman dicha semiología. La primera característica a la cual queremos referirnos es el formalismo. Cuando un alumno o alumna entra en cualquier aplicación web, tiene que seguir obligatoriamente una serie de instrucciones secuenciales concretas que le permitirán avanzar a través de las pantallas. Ahora bien, estas secuencias formales podrán adoptar rutas diversas según el usuario gracias a que las TIC son hipermediales.

Por otro lado, se da una interactividad entre la información de la pantalla y la acción del usuario, es decir, una relación contingente e inmediata (feedback o diálogo). En este sentido, el feedback entre pantalla y alumno irá configurando el itinerario propio de aprendizaje. Así mismo, las aplicaciones web se caracterizan por su dinamismo, aspecto que puede verse claramente en las animaciones, modelos virtuales, etc. Las TIC son, asimismo, recursos multimedia, es decir, recursos donde se combinan los sistemas simbólicos de los media (texto, imagen, sonido, etc.). Todo esto, unido especialmente a la interactividad, proporcionará buenos ejercicios de indagación, exploración y experimentación virtuales. Finalmente, hay que citar la conectividad, es decir, las posibilidades de redes digitales de usuarios con múltiples puntos de acceso, donde los alumnos tienen acceso a una actividad para trabajar conjuntamente en el mismo momento.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA

La construcción de un nuevo conocimiento requerirá siempre establecer relaciones sustantivas entre el conocimiento disponible y el nuevo conocimiento. Así, un aprendizaje será significativo si se dan una serie de condiciones (Coll, 1988; Palomo y González, 2014):

1. Potencialidad lógica del contenido: el material a aprender tiene que ser relevante, estructurado y coherente; tiene que tener capacidad para generar un desequilibrio cognitivo en el alumno ante la necesidad de revisar y modificar el conocimiento que ya dispone.
2. Potencialidad psicológica del contenido: tiene que haber ciertos conocimientos previos en el alumnado que, vinculados a los nuevos, den lugar a una reestructuración y reorganización, modificándose la información recientemente adquirida y la estructura preexistente (asimilación significativa como proceso interno), y todo esto durante todo el proceso.
3. Disposición favorable del alumno para aprender significativamente: tiene que estar dispuesto de forma deliberada y consciente, poner esfuerzo y voluntad para establecer relaciones significativas entre los conocimientos.

A esta última condición podríamos añadir el concepto de sentido, vinculado con componentes motivacionales, afectivos y relacionales (es una condición y una consecuencia del aprendizaje). Para hacer posible la atribución de sentido es necesario que:

- a) se pueda representar la situación de aprendizaje, sus objetivos y finalidades;
- b) la tarea y el contenido a aprender sea susceptible de generar un interés (inmediato, diferido o latente);
- c) el alumno se sienta competente, que confíe en sus capacidades y competencias, así como en los recursos y las ayudas del entorno.

Consideramos importantes los mecanismos de influencia educativa entre iguales, los cuales ayudan los procesos de construcción de significados y atribución de sentido, en este caso por la confianza que genera al alumno respecto a la ayuda del entorno. Estos mecanismos se pueden generar:

- a) al haber situaciones de conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes (controversia conceptual);
- b) mediante la regulación mutua por medio del lenguaje;
- c) y mediante el apoyo mutuo relacionado con aspectos afectivos y relacionales vinculados al aprendizaje (intersubjetividad).

4. EL APRENDIZAJE EN EL AULA CON LAS TIC

Las TIC por sí solas no pueden considerarse una fuente de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Burbules et al., 2020), sino que es necesario diseñar de forma intencional el escenario de aprendizaje que se seguirá. Además, existirá aprendizaje significativo cuando se cumplan una serie de condiciones, según Ausubel, Novak y Hanesian y la perspectiva constructivista (Cueli et al., 2020).

Así, la potencialidad lógica del contenido, una de las condiciones para el aprendizaje significativo, se hace visible cuando se planifica toda la secuencia de aprendizaje, donde se programan los recursos TIC para los pasos siguientes. Se trata de generar un desequilibrio cognitivo en el alumno a partir, inicialmente, de mapas conceptuales (en formato digital) y aprendizaje previo con apoyo de las TIC, en base a la potencialidad psicológica del contenido. Además, existen actividades en línea adaptadas y propuestas para generar aprendizaje a partir de los intereses del alumnado (Terras et al., 2018). El profesor, que asume un papel de guía y orientador, va personalizando el proceso de aprendizaje de cada alumno a partir de los miles de recursos TIC existentes en la Web.

Por otro lado, la disposición favorable del alumno para aprender significativamente depende del propio alumno, pero las TIC, con su potencial motivador, favorecen este aspecto. Así por ejemplo,

el profesor puede hacer uso del factor multimedia (diversidad de sistemas y formatos que presentan las TIC), con el fin de adoptar una estrategia de adaptación de las formas y metodología, y que, al mismo tiempo, propician la interactividad (respuesta inmediata en la pantalla). Estos aspectos contribuyen a incrementar la motivación y conseguir que el alumno sea protagonista del proceso de aprendizaje.

Las TIC como recurso multimedia, además, pueden incrementar la atribución de sentido, vinculado este a componentes motivacionales, afectivos y relacionales. Así, las TIC despiertan entre el alumnado un gran interés (George, 2020). Se sienten competentes y confían en sus capacidades, así como en los recursos y las ayudas del entorno, en este caso, digital. Es importante también para el alumnado tener delimitado en todo momento que se tiene qué hacer, cómo y por qué se hace.

Por último, cabe decir que es importante la organización social de tipo cooperativo para mejorar la presencia de los mecanismos de influencia educativa (Maiz et al., 1996) en cuanto a la interacción entre el alumnado, y las TIC pueden ayudar a ello. En efecto, tanto el conflicto entre puntos de vista divergentes, como la regulación a través del lenguaje, o la búsqueda de intersubjetividad mediante el apoyo mutuo relacionado con aspectos afectivos y relacionales, pueden regularse a través de la conectividad presente en las TIC. En combinación con la interactividad, las TIC ofrecen mecanismos de influencia educativa (MIE) no solo entre el alumnado, sino también entre profesorado y alumnado. En definitiva, se trata de atender la diversidad desde la perspectiva de la enseñanza adaptativa, en este caso utilizando las TIC como medio para ello. Asimismo, las TIC se utilizan para una evaluación basada en el proceso y no tanto en el producto final.

5. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS. PRINCIPALES CONSIDERACIONES

De forma genérica, cuando se habla de discapacidad se hace referencia a una característica inherente e inmutable de una persona (AlMahdi y Bukamal, 2019). A través del modelo de déficit, la persona con discapacidad es vista como carencia de habilidades necesarias para un desarrollo normal. Ahora bien, la visión actual de la discapacidad se centra en el reconocimiento de barreras u obstáculos sociales, es decir, aquellos factores contextuales (tanto ambientales como personales) que dificultan o impiden el desarrollo total de la persona, reconociendo aquellos aspectos del entorno que dificultan la interacción entre el individuo y la sociedad (Tatianchykova et al., 2020).

Desde un enfoque integrador, la discapacidad puede convertirse en una experiencia dinámica, en la medida en que las exigencias ambientales se simplifican para dar correspondencia a las competencias personales (Kauffman, 2021). Desde los centros educativos hay que identificar las necesidades que requieren los alumnos para dar una respuesta educativa de calidad, empleando diferentes apoyos, recursos y/o estrategias para equiparar las exigencias escolares a la competencia personal del alumnado (Rodríguez-Oramas et al., 2021). Esta respuesta, mediante las diferentes estrategias, recursos y apoyos resulta esencial para el logro de una mayor autonomía y así poder realizar diferentes actividades de forma independiente en su día a día (Tatianchykova et al., 2020). Las ayudas técnicas y adaptaciones permiten a las personas con necesidades educativas específicas poder desplazarse, viajar, realizar actividades, divertirse y aprender sin tener que depender de otras personas (Chien et al., 2017). La tecnología juega aquí un papel fundamental y el ámbito educativo focalizado en las NEE no es una excepción. En este caso, se busca el desarrollo de habilidades y conocimientos que sean útiles durante toda la vida, y como aliado educativo es interesante recurrir al uso de los diferentes apoyos digitales (Balint-Langel et al., 2020).

6. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS. UN TÁNDEM DE SINERGIAS

Se cuenta cada vez más con un mayor acceso a ordenadores y a dispositivos móviles en general, pero el uso efectivo de la tecnología digital en el aula continúa siendo poco frecuente (Krämer et al., 2021), especialmente en el contexto de las NEE (Burbules et al., 2020). Muchos estudios se centran en conocer las percepciones de los profesionales de la educación sobre las TIC, sus usos y las implicaciones prácticas en educación para las necesidades especiales (AlMahdi y Bukamal, 2019). Otros estudios muestran las posibilidades que ofrecen las TIC para el logro de un aprendizaje mucho más vivencial en el alumnado con NEE, como la realidad aumentada, software educativo basado en el juego, mediante proyectos TIC, entre otras (Terras et al., 2018; Theodoropoulos y Lepouras, 2021).

Por otro lado, cabe decir que varios estudios destacan la existencia de diferentes ventajas del uso de las TIC en el campo de la educación (Dündar-Coecke, 2021), existiendo evidencias específicas e innovadoras sobre su uso en personas con discapacidad y es que el alumnado con NEE son capaces de participar de la tecnología digital de una forma u otra con los apoyos apropiados y tecnologías accesibles (Balint-Langel et al., 2020). De forma general, en el currículum aparece normalmente la referencia al respeto hacia la atención a la diversidad, pero no siempre se hace referencia al uso de recursos tecnológicos en este sentido, excepto el consejo de usarlos como mediadores y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que es necesario plantear los recursos que las TIC ofrecen para dar respuesta a las necesidades derivadas de la diversidad de las personas, ampliando, así, las posibilidades acerca de su papel mediador y facilitador en torno a los dos principios básicos de planificación en educación inclusiva: normalización e inclusión escolar. Desde el ámbito educativo debemos analizar el peligro de que los recursos distribuidos y adaptados a la escuela puedan convertirse en foco de exclusión. Debemos confluir con los postulados de la inclusión, de lo contrario incorporaremos las TIC por el simple hecho de embarcar a la escuela en la corriente de los desarrollos tecnológicos de moda; ello supondría una ausencia total de reflexión sobre las particularidades de las mismas (Burbules et al., 2020).

Respecto a qué recursos en concreto disponemos en el ámbito de las TIC aplicadas al alumnado con NEE, cabe destacar los programas informáticos y los periféricos para el diagnóstico y la rehabilitación y, en general. Concurrimos con Sánchez Montoya (Balint-Langel et al., 2020) en el hecho de que si el alumnado con NEE se familiariza con la tecnología digital no es sólo por ser una buena forma de aprender sino que, con ello, estamos consiguiendo de una forma sencilla y natural que den los primeros pasos con una tecnología que les va a facilitar su integración laboral y social. Ahora bien, tal y como indica Toquero (2020) no existe una gran diversidad de medios en este tema ya que, precisamente, una de las razones de la escasa implantación de las TIC en la educación inclusiva es la diversidad y la especificidad misma de las NEE. En general, cabe decir que las TIC en el ámbito de la educación/reeducación pueden dividirse en tres grupos:

- Ayudas técnicas aplicadas directamente al tratamiento terapéutico.
- Ayudas técnicas orientadas a mejorar la intervención educativa/reeducativa.
- Ayudas técnicas dirigidas a suprimir las barreras de comunicación.

Respecto a los dispositivos existentes, cabe citar los siguientes:

- Dispositivos para la entrada de información directos.
- Para el teclado existen: acoplamientos de carcasas, pinzas y otros complementos; el uso de punteros; adaptaciones de accesibilidad del software; teclados de conceptos; teclado de conceptos luminosos; teclados en Braille;
- Para el ratón existen: adaptaciones de accesibilidad del software; emuladores de ratón por barrido; el uso de punteros.
- Dispositivos de entrada de acceso indirecto.
- Braille hablado.
- Tarjetas digitalizadoras de voz.
- Conmutadores.
- Programas de software para modificar valores.
- Dispositivos de salida.
- Magnificadores de pantalla.
- Impresoras Braille.
- Sintetizadores de voz que traducen la información que aparece en la pantalla.

Respecto al software específico, cada vez es mayor la producción comercial en esta área. Ante este hecho, pensamos que es conveniente desarrollar criterios de selección que nos ayuden a utilizar estos materiales para que sean eficaces y útiles en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Nuestra propuesta es la de analizar críticamente el material y no dejarnos impresionar, únicamente, por su calidad técnica. Deberíamos observar si sus características didácticas pueden dar respuesta a las necesidades del alumnado. Las TIC no deben ser un elemento de frustración. Para ello es imprescindible evaluar los elementos de salida y entrada: su rapidez, precisión, versatilidad, seguridad, coste, etc., y las características de los programas. Consideramos que, a este efecto, sería interesante plantear una serie de cuestiones relacionadas con el alumnado con NEE y las TIC en cuestión:

- ¿Qué destrezas precisa el usuario para acceder al programa?
- ¿Se adapta el programa a las necesidades educativas del usuario?
- ¿Podrá el alumno utilizar todas las opciones que requiere el programa o sólo algunas?
- ¿Permite el programa configurar la accesibilidad?
- ¿Permite adaptar la velocidad de presentación y adaptarla al ritmo de los usuarios?

Estas y otras cuestiones se podrían incluir en el análisis pero somos de la opinión de que la pregunta más importante sería si realmente facilita el aprendizaje al alumnado o si, por el contrario, se pueden conseguir los mismos objetivos con mayor eficacia y eficiencia utilizando otros recursos que favorezcan la experiencia directa. En este sentido, puede resultar útil la elaboración y diseño, a título personal, de los recursos necesarios. Muchos educadores prefieren elaborar sus propios recursos. Estos no son tan sofisticados como los comerciales, pero siempre tendrán a su favor el hecho de que serán los adecuados para las necesidades educativas especiales concretas de nuestro alumnado. Y es que no queremos hablar en términos de discapacidad o minusvalía, sino en términos de singularidad: individuos únicos e irrepetibles con los que todos los educadores tenemos el compromiso de buscar recursos que faciliten las vías de acceso a la educación. En este caso, debemos marcarnos como objetivo buscar y beneficiarnos de las posibilidades que nos proporciona Internet para acceder a un gran número de recursos. Los docentes podemos aprovechar la Red para intercambiar materiales y

experiencias, para difundirlas y recibir de nuevas y, en último término, dar respuesta a las necesidades a las que aludíamos.

Como podemos observar, todas estas opciones dependen en gran medida del profesorado, de sus inquietudes, de sus actitudes... y es que no debemos olvidar que en el ámbito educativo existe un sinfín de posibilidades respecto a cómo gestionar el uso de las TIC con respecto al alumnado con NEE. Ante esto, debemos saber cómo actuar en el aula con el fin de aprovechar estas sinergias.

7. PROPUESTA DE ACTUACIÓN EN EL AULA INCLUSIVA BASADA EN LAS TIC

7.1. Aspectos pedagógicos

Consideramos que es necesario exponer las directrices pedagógicas que pueden guiar el uso de las TIC en un aula con alumnado con NEE. Como hemos indicado *supra*, las TIC, *per se*, no tienen ningún sentido, y se hace necesario que vayan acompañadas de una parte metodológica para que devengan en verdaderos recursos que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Atanga et al., 2020). Así, existe una serie de consideraciones a tener en cuenta a la hora de trabajar con estos recursos. En primer lugar, hay que plantear el conocimiento de ideas previas. Será interesante partir de aquello vinculado al entorno más inmediato (y no solo con meras preguntas al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje), y sin cuestiones genéricas. Esto contribuiría al hecho de que el niño pueda adquirir un aprendizaje significativo, viéndose como parte de la propia experiencia y anclando los nuevos conocimientos sobre los ya adquiridos. Será interesante, pues, que, además de las preguntas iniciales, se introduzca alguna actividad para ayudar a comprender y definir los conceptos clave, y presentarlos de forma estructurada y guiada a lo largo de las sesiones. También será necesario, en base a esto, que haya recordatorios de los conceptos clave vistos, de lo aprendido, tanto al final como al inicio de cada sesión. El papel del profesor, por otro lado, tiene que ser activo en las sesiones de clase.

Hay, asimismo, un elemento que consideramos fundamental, como es la relación del alumnado con NEE con el resto de compañeros. Las TIC pueden ser un recurso para ayudar a la influencia educativa entre iguales, haciendo, en este caso, grupos con alumnado diverso (heterogeneidad) respecto a las capacidades (Balint-Langel et al., 2020). Así, podemos plantear alguna actividad basadas en TIC donde el alumnado del aula específica trabaje con el alumnado del aula ordinaria. Se podría plantear esta propuesta de trabajo con metodologías activas del tipo ABP (Roig-Vila y Álvarez, 2019) y aprendizajes significativos. Estaremos promoviendo, en definitiva, la construcción de conocimiento a partir de situaciones de enseñanza-aprendizaje compartidas y diversas entre el alumnado y, además, rompiendo el aislamiento que puede provocar el aula específica.

7.2. Adaptación curricular a través de ambientes de aprendizaje

Consideramos interesante plantear una adaptación curricular con el alumnado con NEE teniendo en cuenta los denominados ambientes de aprendizaje. Para desarrollar este proceso en el aula, seguiremos una serie de fases que describimos a continuación.

En primer lugar es necesaria la **preparación de la sesión**. En este sentido, hay que contestar a tres preguntas básicas: ¿qué?, ¿a quién? y ¿para qué? En la medida en que estas cuestiones se respondan con rigor, los pasos siguientes podrán desarrollarse con coherencia:

- ¿Qué? Determinar con claridad el contenido que trabajaremos. Es preferible optar por un contenido específico antes que un contenido general.

- ¿A quién? En este caso es el alumnado que tenemos en el aula y será necesario tener en cuenta las características individuales de todos ellos y ellas.
- ¿Para qué? Desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible determinar cuáles son las competencias que perseguimos lograr y cuáles son también los objetivos que nos planteamos de forma global a partir del ambiente de aprendizaje.

En segundo lugar debemos considerar el **desarrollo de la sesión**. Tendremos que desarrollar el ambiente de aprendizaje utilizando algunos de los recursos TIC analizados. En este desarrollo seguiremos el siguiente proceso:

- Fase inicial. Haremos una introducción motivadora; verificaremos conocimientos previos, expectativas y motivaciones.
- Desarrollo de la sesión, donde llevaremos a cabo las actividades de aprendizaje. En esta parte utilizaremos los respectivos dispositivos tecnológicos (tablets, ordenador o incluso móvil) para seleccionar el software respectivo. Estas actividades basadas en TIC se complementarán con otras con las cuales se configurará el ambiente de aprendizaje.
- Fase final. Realizaremos una actividad final de síntesis.

Será necesario aplicar la correspondiente **evaluación**. Es necesario evaluar todo el proceso, especialmente el desarrollo del ambiente de aprendizaje. En este sentido, hay que valorar:

- Si se han conseguido las competencias propuestas.
- Los recursos utilizados: ¿se han utilizado los recursos TIC de la manera más eficiente? ¿Se puede mejorar el grado de utilización con otra distribución del tiempo o el espacio?
- El alumnado. ¿Las actividades son adecuadas a sus capacidades? ¿Y a sus intereses? Además, en la medida de lo posible es positivo recibir su opinión, la autopercepción de si han disfrutado, de si han aprendido.

8. CONCLUSIONES

De forma resumida, diremos que hemos partido del contexto social en el que nos encontramos, la sociedad de la información, en la cual son fundamentales las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De manera concreta, nos hemos centrado en la importancia de estas TIC en el aula. Ahora bien, una de las conclusiones a las cuales hemos llegado que, *per se*, no tienen valor, sino que lo adquieren cuando las utilizamos de una forma determinada desde una perspectiva metodológica. En este sentido, hemos querido abordar en este trabajo la importancia de los recursos TIC en el aula con alumnado con NEE y cómo podemos trabajar con dichos recursos.

En este sentido, podemos decir que, en general, la mejora de la calidad de la educación requiere de procesos de innovación que siempre repercutirán e implicarán modificaciones en los componentes curriculares, en este caso, los denominados recursos. Se trata de dar respuesta real a la diversidad del alumnado de manera que se adapten a sus necesidades reales, ofreciendo posibilidades de uso, de adaptación en función de las situaciones y características concretas.

En este sentido creemos que es necesario que también sea el docente quien tome decisiones, planifique, evalúe y diseñe. De este modo, los recursos y medios, de forma conjunta con otros componentes educativos, son la piedra angular con la que puede llevarse a cabo una educación de calidad y diversa. En este contexto, concurrimos con Cabero-Almenara et al. (2017) en que la integración de las TIC no tiene que efectuarse exclusivamente desde sus potencialidades para el aprendizaje y para la mejora de los

entornos y contextos de formación. Debe adoptarse también desde su influencia política e ideológica, y sus repercusiones en la configuración de un modelo de sociedad que, sin lugar a dudas, tendrá que tender hacia modelos democráticos, participativos, igualitarios y de beneficio social. Consideramos que, con el uso de las TIC, podemos ayudar a conformar una escuela inclusiva, donde el alumnado con necesidades educativas específicas sea considerado un colectivo de alto valor en el seno de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AlMahdi, O. y Bukamal, H. (2019). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E. y Lu, S. (2020). Teachers of Students With Learning Disabilities: Assistive Technology Knowledge, Perceptions, Interests, and Barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236–248. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858>
- Balint-Langel, K., Woods-Groves, S., Rodgers, D. B., Rila, A. y Riden, B. S. (2020). Using a Computer-Based Strategy to Teach Self-Advocacy Skills to Middle School Students With Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 249–261. <https://doi.org/10.1177/0162643419864847>
- Burbules, N. C., Fan, G. y Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and Sustainability*, 1(2), 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
- Cabero-Almenara, J., Roig-Vila, R. y Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 32, 85-96. <http://hdl.handle.net/11441/69058>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Chien, C.-W., Branjerdporn, G., Rodger, S. y Copley, J. (2017). Exploring environmental restrictions on everyday life participation of children with developmental disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 42(1), 61-73. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1194969>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Cueli, M., Álvarez, A.I., Loew, S., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2020). Is Organizing Knowledge Effective in Primary Education? *Education Research International*, 2020, 8879335. <https://doi.org/10.1155/2020/8879335>
- Dündar-Coecke, S. (2021). Future avenues for education and neuroenhancement, *New Ideas in Psychology*, 63,100875. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100875>
- George, C.E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Revista Transdigital*, 1(1), 3-14. <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/15>
- Gourlay, L. (2021). There is no 'Virtual Learning': the materiality of Digital Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. y Vantieghem, W. (2021). Toward More Inclusive Education: An Empirical Test of the Universal Design for Learning Conceptual Model Among Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381-395. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487120965525>

- Kauffman, J.M. (2021). The promises and limitations of educational tiers for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(7), 323. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11070323>
- Krämer, S., Möller, J. y Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Laranjeiro, D. (2021). Development of game-based m-learning apps for preschoolers. *Education Sciences*, 11(5), 229. <https://doi.org/10.3390/educsci11050229>
- Maiz Olazabalaga, I., Zarandona de Juan, E. y Arrieta Illarramendi, E. (1996). Mecanismos de influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 15-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517758003>
- Martin S.C. y Gonzalez M.C. (2019). ¿Están preparados los maestros de infantil para educar en la sociedad red? *Opcion*, 35(89-2), 1317- 1348.
- Palomo Alemán, A. y González Blanco, A. (2014). La dialéctica de lo social y lo individual en el aprendizaje de la historia mediante el uso de las fuentes históricas patrimoniales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, V(1), 177-190.
- Rodríguez-Oramas, A., Alvarez, P., Ramis-Salas, M. y Ruiz-Eugenio, L. (2021). The Impact of Evidence-Based Dialogic Training of Special Education Teachers on the Creation of More Inclusive and Interactive Learning Environments. *Frontiers in Psychology*, 12, 641426. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641426>
- Roig-Vila, R. y Álvarez Herrero, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 79-96. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23272>
- Roig-Vila, R., López Padrón, A. y Urrea-Solano, M. (2021). Perfil del uso académico del smartphone entre estudiantes noveles universitarios españoles e iberoamericanos. *American Journal of Distance Education*, 35(1). <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.1880730>
- Tatianchykova, I., Kovshar, O. y Boiko, S. (2020). Impact of psycho-pedagogical assistance in the development of socialization skills for children during integration in special schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3387-3391. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080811>
- Terras, M.M., Boyle, E.A., Ramsay, J. y Jarrett, D. (2018). The opportunities and challenges of serious games for people with an intellectual disability. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 690-700. <https://doi.org/10.1111/bjet.12638>
- Theodoropoulos, A., Lepouras, G. (2021). Augmented Reality and programming education: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100335. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100335>
- Toquero, C.M.D. (2020). Inclusion of people with disabilities amid COVID-19: Laws, interventions, recommendation. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 158-177.

8. The case of COVID-19 pandemic and the quarantine burnout. The preventive role-education of the human resources of a public organization

Petros Michalopoulos

(University of Alicante; Greece)

ABSTRACT

Covid-19, the modern pandemic and deadly disease that affects and endangers the lives of people of all genders and all ages worldwide, is a pandemic that is related in severity and mortality to the plague of the 14th century. However, the focus is not on this correlation, as it is mentioned to better understand the modern, current pandemic in the public. What is correlated and studied is covid-19 and the quarantine burn-out of public service workers. The pandemic, therefore, forced many countries worldwide to be placed under a global lockdown, with the psychological consequences of incarcerated people who were asked to work online now to be negative and affect their professional efficiency, given the intense stress they were now experiencing in the context of quarantine burn-out.

KEY WORDS: job, stress, psychological, covid-19, quarantine burn-out.

1. INTRODUCTION

1.1. The Covid -19 2020 and its connection with the plague of the 14st century

Plague or plague is an infectious disease caused by the bacterium *Yersinia pestis*. It is transmitted to humans through flea bites that are parasitic on any sick black rat. It is also transmitted easily and quickly, either directly or indirectly, through human contact with a sick rat, and can even be transmitted between droplets between sick people (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B1&dq=)

It is a disease that manifests itself severely in humans, with high fever and toxic pathophysiological condition. The basic formats that appear are:

- Inguinal form, with severe hemorrhagic lymphadenitis
- Pulmonary form, with severe pneumonia
- Septic form.

The septicemic and spiritual form of the infection causing the patient's death if no treatment, which should be noted is not directly effective for complete recovery and restoration of the patient. The sulphonamides and some antibiotics, exemplified streptomycin, is effective against the plague. The disease also causes death in 40-60% of patients who have not received any treatment, while for those who have been given some treatment, mortality is reduced and reaches only 1-15% of patients with plague (<http://emedicine.medscape.com/article/829233-overview>).

Plague as a term means the disease that causes complete destruction to the healthy human body. Thus, as a word, it is used for other pandemics. It has been known since antiquity. An example is Thucydides, according to whom there was a plague in Athens, which he called plague. On the 6th century and throughout the Middle Ages there were epidemics outbreaks, with the result of their stay in endemic foci. Thus, known is the epidemic of the 14th century, named Black Death. After 14th

century, also, and for 300 years, there were outbreaks. In the late 19th century appeared the pandemic swine. Today, there are endemic outbreaks mainly in Asia, Africa and South America. In Asia, the disease was transmitted through the rodent *Marmota himalayana*, an animal used for its fur. Finally, plague is considered one of the most serious communicable diseases (Walker et al., 2007).

Regarding the etiology of the plague, as mentioned above, the bacterium *Yersinia pestis* is responsible, which survives in rats and is transmitted from one rat to another, and from there to humans, through fleas. Human-to-human transmission occurs through respiratory droplets (Walker et al., 2007).

Regarding the symptoms of the disease, after the bacterium enters the human body, it is transported through the lymph nodes and then the systemic circulation to various human organs, which causes hemorrhagic or necrotic lesions. After the onset of inguinal lymphadenopathy, inguinal plague is caused. In sepsis, septic shock also occurs, while respiratory difficulty in the case of respiratory plague (Walker et al., 2007).

Regarding the diagnosis of plague, the bacterium is isolated and cultured after receiving human sputum or blood. Faster diagnosis is achieved by microscopy directly with special Giemsa or Wayson staining (Walker et al., 2007).

For the treatment of plague, the use of aminoglycosides and quinolones is recommended as an antibiotic treatment. Supportive therapy is also given to treat the symptoms (Walker et al., 2007).

The main epidemics of the plague were as follows, as shown in the following table:

Table 1. The main plague / plague epidemics

Year	DESCRIPTION
542	The plague of Emperor Justinian that began in Egypt.
610	The plague reaches China, passing through the Middle East to Persia (Iran) and India.
1330	The Mongol invaders migrate west carrying the plague
1347	The second plague pandemic, the Black Death, plagues the Middle East and Europe
1665	The Great Plague strikes London, but is silenced by the Great Fire that in 1666 burned almost the entire city
1721	The second pandemic eventually weakens in France and continues in the Middle East.
1855	Tuesday pandemic plague breaks out in China, in 1890 to the bacterium isolated as developed the vaccine.
1900	Nine-year-old epidemic in Sydney and San Francisco that stops as soon as rats are killed
1960	Vietnam became the main source of infection, especially during the Vietnam- US war.

Source: (Walker et al., 2007).

The name Black Plague or Big Plague, comes to mind the huge demographic consequences that Western Europe suffered from the infectious disease of 1346-1349 (Walker et al., 2007).

The plague sparked severe population catastrophes in the Christian West. The infection started in the East, by the Genoese sailors and first spread to Sicily and Tuscany. Her patients were those who were less prepared to deal with this new epidemic (Walker et al., 2007).

Its spread was rapid throughout Europe and England, Germany and Scandinavia. The germ remained for months in every city or continent and rapidly affected the inhabitants. The oldest forms of the epidemic, which occurred at regular intervals in western countries, were inguinal. The spread was through patient s rats by flea bites. In 1348, of course, the panoli showed a new form, unknown until then, in the West, infecting the lungs of humans and propagation was done by air (Walker et al., 2007).

The number of victims, then, was huge. People could not react and the way to deal with it was to be locked up at home and removed from their place of residence in another area. The cruelty and unyielding nature of the disease was then considered and justified as divine punishment. The lungs of sick people were affected. Thus, they had decided to carry out mysticism with a dangerous frenzy, causing a revival of magical rituals. Atonement ceremonies were the therapeutic solution, in their view. Groups of people flogging themselves, aiming to prove to their god their repentance. This was especially the case in Germany, where in cities and the countryside self-flagellating groups of people, while then organizing dances with songs, mystical ecstasies and in this way effectively caused unrest and unrest. They drew the wrath of the poor against the foreigners and non-Christians who held them accountable. Thus, in Germany, France and Catalonia, the people slaughtered the Jews, as they considered them responsible for the poison in the wells (Walker et al., 2007).

In general, the death toll from the plague cannot be estimated with absolute accuracy, however, a variety of research records demonstrate the severity of the disaster caused by the plague pandemic at the time (Walker et al., 2007).

1.2. The covid pandemic -19

1.2.1. Covid disease -19

The covid-19 coronavirus pandemic is the current pandemic caused by the SARS - COV- 2 virus. It first appeared in Wuhan, the capital of Hubei, China, in December 2019 (<https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/getting-workplace-ready-for-covid-19.pdf>). To date, 113 million cases have been confirmed in 215 states and more than 2.51 million deaths have been reported due to disease and recovery of nearly 89 million patients (<https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd406994>).

To support more the highest spread and severity of pandemic covid -19, followed by the table a q to the figures of spreading and infestation of humans by this country.

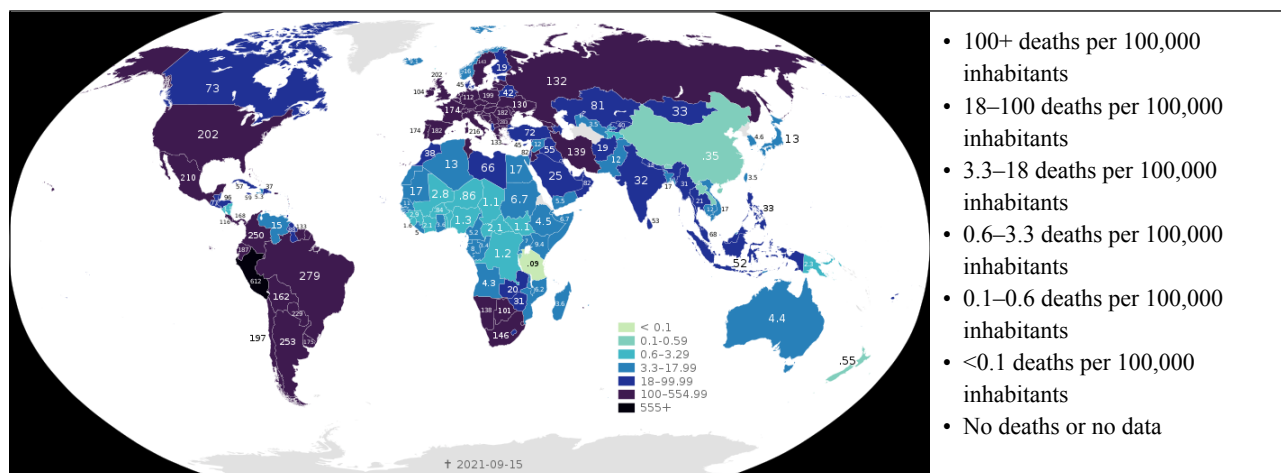


Figure 1. Map of per capita deaths, from the appearance of the pandemic until 9-5-2020

Source: file:///C:/Users/BDAF~1/AppData/Local/Temp/COVID-19_Outbreak_World_Map_Total_Deaths_per_Capita.svg

The virus is transmitted to humans through droplets, sneezing or coughing (<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/about/symptoms.html>) reminiscent of the plague. According to the above. Also, the time of exposure and onset of symptoms is between 2-14 days (Rothan & Byrareddy, 2020).

Regarding the symptoms of the disease, there is fever, cough and difficulty breathing (Rothan & Byrareddy, 2020). Also added is the loss of taste and smell that testify to its existence (Keyhan et al., 2020). The pneumonia and acute respiratory distress syndrome belong to complications of the disease. The following is a table that summarizes the symptoms of the disease.

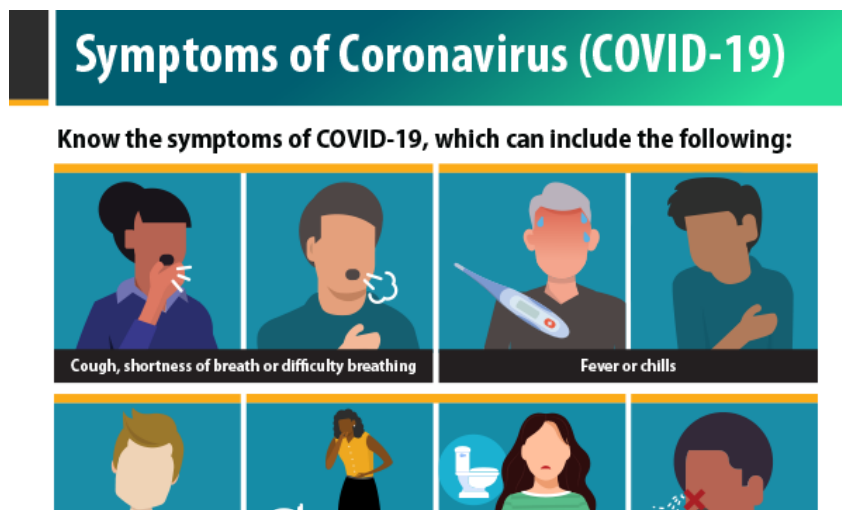


Figure 2. The symptoms of covid -19

Source: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fsymptoms-testing%2Fsymptoms.html&psig=AOvVaw1AWUh9_ADJAw7k1v9XMu-jc&ust=1632783227159000&source=images&cd=vfe&ved=0CAkQjRxqFwoTCKjriNdnfMCFQAAAAAdAAAA-BAJ

Up to today, at least 10 different vaccines are available from the scientific community. The majority of them are expected to be licensed soon. Thus, vaccines began to circulate and be administered to citizens worldwide as early as the end of 2020, with the rate of vaccinations increasing, given the imperative and mandatory by each state (<https://www.bloomberg.com/graphics/covid-vaccine-tracker-global-distribution/>).

At this point, it is worth mentioning that the urgency of its implementation includes every health worker, at least for the Greek data, although there are many who refuse to do so. This has produced a division between citizens put into indirect R and vaccination, and a relative “racist” contempt against those who refuse to make the vaccine covid -19. His urgency and this attitude is encouraged by the temporary suspension of work of health workers, with the ultimate goal of persuading them to engage in vaccination, for the individual and wider social protection of the health of their sick citizens (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilone-tai-me-stres-koposi-nevrikotita>).

1.2.2. The burn-out generally

The burn - out is a term proportional to the work burn - out semantically, the latter associated with the pandemic, in this study and is distinguished by prolonged stress felt by the worker. Simply, in the case of work burn - out, the employee experiences exhausting working conditions. The burn - out is manifested by excessive stress for a long time. The brain reaches the limits of its possibilities and the

employee feels that he can no longer stay focused and attentive to his work and tasks (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

In extreme environments of obligations at a professional level, the person experiences uncertainty and that he loses control, so he resorts to a state of psychological hibernation. His ability to pay attention is now reduced and he has difficulty concentrating, while he also suffers from sleep and memory disorders (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

From a psychological point of view, of course, it is argued that there is optimism about the experience of this stress in the long run. Those who experience catastrophic events that they can not manage and control do not mean that they experience long-term consequences for their health. In the majority, they return to the state of their functionality and personal development, as it was before the outbreak of burn - out (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

The following table outlines the symptoms of burn - out, as many are related to quarantine burn - out, which will be studied in the following section.

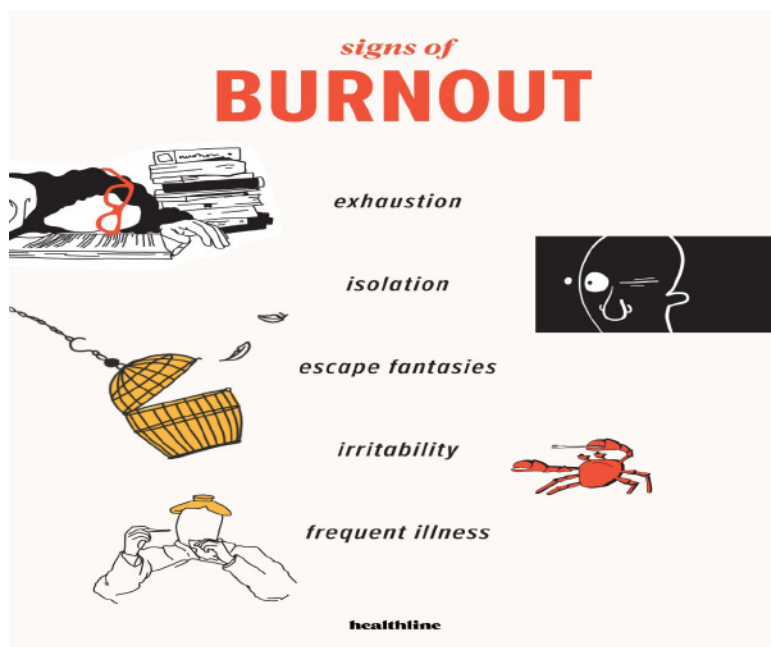


Figure 3. Signs of burn-out

Source: https://images-prod.healthline.com/hlcmsresource/images/topic_centers/2019_5/9329-stages-of-burnout-1296x-infographic-1-signs-body.20190514191927201.jpg

1.2.3. The quarantine burn-out and psychological effects of it

In the context of the two-year presence of the covid-19 pandemic disease, every country in the world, as in Greece, decided the validity of the lockdown, in the sense of avoiding overcrowding, temporary non-public work, but the electronic exercise of the profession, but also the ban on traffic in public places. The strong presence and increasing trend of cases, the lockdown follows one after another. In this context, psychologists talk about the appearance of quarantine burn-out, with the presence of severe psychological symptoms, as reported by the World Health Organization / WHO (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

People seem to be having a hard time managing the new conditions that are dangerous to their health, but also the new way of life, which is reminiscent of inclusion. Especially the last quarantine was the most psychologically aggravating according to the Guardian article, as the coronavirus came to stay for a longer period of time than expected, at which time it seemed a distant return to everyday life (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ek-dilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

The question, then, is how the pandemic situation affects burn - outs and the health and work efficiency of workers.

Initially, before the first quarantine, no one knew how the pandemic situation would develop, the danger and the conditions of sustainability and measures to be taken. As the measures began to ease, then, after the first quarantine, the feeling prevailed that we were heading towards the end of the health crisis. However, the second wave of the pandemic followed and the second pandemic in many countries, such as Greece. People were in a state of despair, despair and now they were experiencing the uncertain and the unknown. They considered that the end of the pandemic was delayed and reasonably pushed into despair (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stres-koposi-nevrikotita>).

Despair, along with stress and feelings of fatigue and irritability are key symptoms of quarantine burn - out, as supported by the World Health Organization (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

Of course, it is not only the sense of uncertainty and frustration they felt, but also the unbearable monotony of everyday life and inactivity at work, which made the quarantine period even more difficult to manage psychologically. The quarantine combined with other restrictions of the citizens interrupted their routine, so they changed their daily routine and the citizens ended up feeling that all the days were the same. Thus, they began to find it difficult to record them in their memory (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stres-koposi-nevrikotita>).

The symptoms of quarantine burn - out are described below.

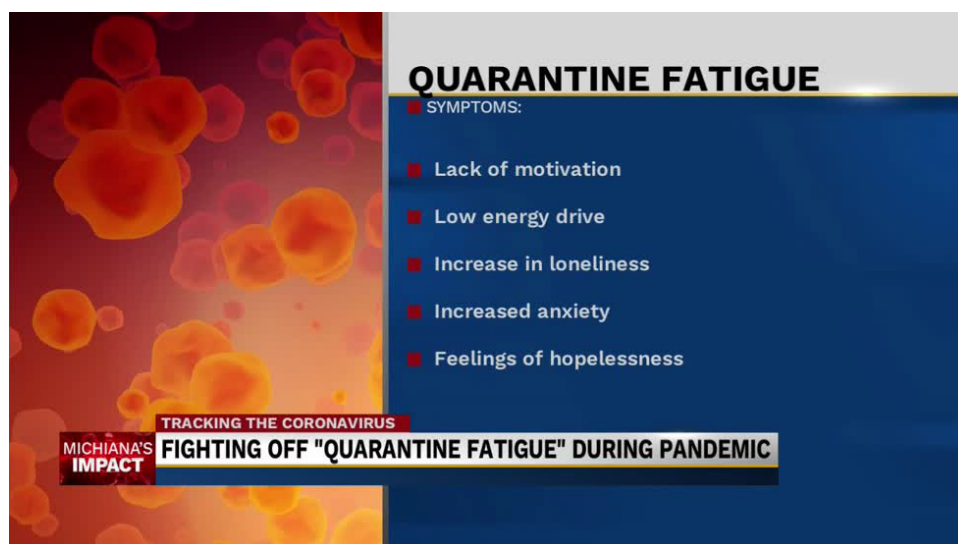


Figure 4. Symptoms of quarantine burn-out

Source: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.abc57.com%2Fnews%2Fhow-to-fight-off-quarantine-fatigue&psig=AOvVaw2aWdJnHJH6P3AYqTiSlR&ust=1632783421729000&source=images&cd=vfe&ved=0CAkQjRxqFwoTCIDJr8XenfMCFQAAAAAdAAAAABAO>

Things got worse with the waiting for the vaccines, to deal with the pandemic but also when there was talk and spread that there were mutated strains of the virus, which were difficult to treat with the available vaccines (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burn-out-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

In general, from a psychological point of view, it is difficult to manage, as it seemed and it seems, these events that flooded the daily life of the citizens. Psychological health has deteriorated, in fact, since the Fall of 2020, with Christians not even being able to practice their old habits even in the run-up to Christmas and Easter. The wave of the pandemic swept everything and the prospect of vaccines began to prove that it is finally losing its momentum, due to mutations, from January 2021 onwards, worsening the health crisis of citizens worldwide. However, vaccination seems to be the exclusive and effective and unique panacea for dealing with the pandemic and its recession, in case of universal vaccination of all citizens, no exception (<https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilonetai-me-stress-koposi-nevrikotita>).

1.2.4. The role of the leadership of the Department of Human Resources in the prevention and treatment of quarantine burn - out

Leadership plays a key role in creating a work environment that contributes to improving employee performance and well-being. Leaders are the ones who take on the quality of this environment, which has a decisive influence on the employees' experience from their work and the other results in their work and health. As leaders fail in their task, employees become exhausted in their efforts to achieve goals, which in turn reduces their efficiency and strains their health, especially when they are already exhausted from the events and conditions of their daily lives, such as is the case of the pandemic, the quarantine, but also of the sudden and unknown duration of their work, after the end of the quarantine (Laschinger & Fida, 2014).

The authentic leadership is an innovative leadership model, which stems from the positive organizational psychology and gives positive results in creating a positive work environment improving, simultaneously, health and welfare of workers. Authentic leaders are those who build trust-based work environments and engage employees in four types of behavior, which are balanced processing, relationship transparency, internal ethics perspective, and self-awareness. Balanced processing refers to the leader's behavior, during which he makes an effort to gather and analyze each data, views, positive and negative, and then makes decisions. Transparency of relationships refers to the process of exchanging views, feelings, ideas and opinions. The perspective of internal ethics is related to self-regulation, which is guided by internal ethical standards and values and provides the opportunity for effective decision-making. Finally, authentic leaders have, in this case, self-knowledge as they should, recognizing their strengths and weaknesses. Workers in the case of authentic leadership in d ynamonontai and empowered, thereby reducing the intimidation, the burden of psychology and their moral and encouraged mentally, when performing, uninfluenced by any other external factors caused a mental load or trauma (Laschinger & Fida, 2014).

Finally, in case of implementation of burn - out prevention and treatment programs, even in the case of quarantine burn - out, the implementation of preventive socialization programs, participatory management programs and feedback programs is recommended (Laschinger & Fida, 2014).

2. PURPOSE

In this study, what is targeted initially to document literature the hypothesis regarding the current situation of quarantine burn - out, as there is then a quarantine situation, let alone when ongoing situation

and uncertain and without precedent in the case of pandemic covid -19. Next, it is recommended to investigate the situation for whether it really exists, so that if it does exist, to propose the appropriate precautionary measures that should be taken by the human resources management in any future similar situation. The research proposal, therefore, will be informative-educational and will aim at preventing the reduction of workers' productivity due to quarantine, pandemic and crisis, but also at maintaining the well-being and mental health of workers, so as not to affect the national economy when employees will return to work after the measures of isolation, suspension of work, closure and termination of these measures, thus returning to normalcy and their working environment.

3. METHODOLOGY

The personal experience of the author, who works as a doctor in a public hospital in Athens, prompted the investigation or even the proposal to investigate the issue of quarantine burn - out, observing the situation when employees return to their hospital, work environment. Of course, the research proposal in this study does not only concern employees of the Health sector, but more generally employees of any company and organization, regardless of specialty.

Scientific research is the means by which the researcher will prove knowledge. The main features of the research approach are objectivity, self-correction, but also the focus on controlling the theoretical information that preceded the presentation of the research part of the work, from the theory, in the first part of a research paper (see A and B) (Robson, 2010). At the same time, the researcher aims to arrive at valid results and reliable knowledge (Kasimati & Moustaka, 1984).

The researcher, therefore, seeks the truth through the theoretical and research approach of a subject. After all, scientific research aims to provide answers to important questions. This is achieved through the use of scientific methods (Filiás, 1998).

The investigation is deemed necessary in this case of the original case, as reflected in the purpose section. It is expected that a questionnaire will be implemented, valid and weighted, preferably, in order to determine in the first stage whether the employees, after the quarantine, really suffer from quarantine burn - out. In the second stage, and if this hypothesis is confirmed, the implementation of proposed programs will be outlined in detail, as they were briefly described in the literature above.

4. RATIONALE

Bibliographically, after quarantine and pandemic isolation of employees, there is a high probability of quarantine burn - out. If it is confirmed once again for the current data, where Greece has emerged from the second consecutive quarantine, due to the pandemic covid -19 (2020-2021) and given that there is no pandemic recession, but continuous mutations, outbreaks and increasing mortality, therefore, in case of a great possibility for the country to be put under universal and strict quarantine again, the decision of this research proposal was taken. In this way, the administration will be informed about the measures it can take after the quarantine or any future quarantine, so it will be prepared to ensure the economic efficiency and productivity of each organization and company in the country.

5. CONCLUSION (EXPECTED OUTCOME)

The author is expected to confirm the existence of negative effects on the country's economy and the efficiency of employees from the quarantine burn - out of employees in every organization and company in Greece.

6. REFERENCES

- file: /// C: /Users/BDAF~1/AppData/Local/Temp/COVID-19_Outbreak_World_Map_Total_Deaths_per_Capita.svg
- <http://emedicine.medscape.com/article/829233-overview>
- http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B1&dq=
- <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd-40299423467b48e9ecf6>
- https://images-prod.healthline.com/hlcmsresource/images/topic_centers/2019_5/9329-stages-of-burnout-1296x-infographic-1-signs-body.20190514191927201.jpg
- <https://www.bloomberg.com/graphics/covid-vaccine-tracker-global-distribution/>
- <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/about/symptoms.html>
- <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.abc57.com%2Fnews%2F-how-to-fight-off-quarantine-fatigue&psig=AOvVaw2aWdJnHJJh6P3AYqTi17298&340CAkQjRxqFwoTCIDJr8XenfMCFQAAAAAdAAAAABAO>
- <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fsymptoms-testing%2Fsymptoms.html&psig=AOvVaw1AWUh9v&c=0CAkQjRxqFwoTCKjriNdnfMCFQAAAAAdAAAAABAJ>
- <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/getting-workplace-ready-for-covid-19.pdf>
- <https://www.womantoc.gr/psychology/article/i-nea-epidimia-to-burnout-tis-pandimias-ekdilone-tai-me-stres-koposi-nevrikotita>
- Filias, B. (2001). *Introduction to the Methodology and techniques of Social Research*. Athens: Ed. Gutenberg.
- Kasimati, K. & Moustaka, K. (1984). *The Problem of Empirical Research*. Athens, Aetopouleio Cultural Center of the Municipality of Chalandri.
- Keyhan, SO, Fallahi, HR, & Cheshmi, B (2020-03-30). «Dysosmia and dysgeusia due to the 2019 Novel Coronavirus; a hypothesis that needs further investigation». *Maxillofacial Plastic and Reconstructive Surgery*, 42 (1), 9.
- Laschinger, HKS & Fida, R. (2014). New nurses' burnout and workplace wellbeing: *The influence of authentic leadership*. *Burnout Research*, 1, 19-28.
- Robson, C. (2010). *Real world research*. Athens: Cutenberg.
- Rothan, HA & Byrareddy, SN (26 February 2020). «The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak» (in English). *Journal of Autoimmunity*, 102433.
- Walker, BR, Colledge, NR, Ralston, SH & Perman, ID (2007). *Davidson. General Principles and Clinical Practice of Medicine* (16th edition, 5th Greek edition; Athens: Scientific Publications Parisian SA

9. Views of the teachers for the use of information works in general education

Evangelia Mitsika

(University of Alicante; Greece)

ABSTRACT

This research paper focuses on the promotion of digital tools in secondary level general education learning settings.

The main goal of the research is to find and use important digital tools in general education learning environments in order to present specific proposals that will assist in adjusting teaching methods.

The data collection resulted from teachers' opinions who have worked in general learning environments. Subsequently, data quantification and processing will follow to analyze the data. The information will eventually be presented in the form of suggestions and ways of teaching adaptations using computer tools.

This research is the prelude to the basic one, which stresses the importance of the use of digital tools in general education.

In particular, the submitted digital questionnaire focused on the use of digital tools in the lesson but also on the "know-how" of the teachers who use them.

KEY WORDS: Learning Environments, Digital Tools, General Education, Teaching Suggestion.

1. INTRODUCTION

The use of new technologies in general education

In general education, ICT help students to understand concepts¹ in various subjects as they allow access to content where there are no alternative ways of presentation and at the same time enable urbanization when needed.

Computer technology in education has become a center point of many studies. Modern education has to combine computer technology to come up with best results. The teacher and the student both can use the technology to enhance their teaching and learning strategies. Today, technology that is used in the classroom is very beneficial in helping students understand and absorb what they are being taught.

Besides, computer technology contributes to various learning environments and therefore enhances the development of both analytical and critical thinking, as well as students' problem-solving skills.

The interactive environment created by computers encourages students to play an active role in the learning process and provides greater motivation for learning.

It also makes lessons more enjoyable, understandable, interesting and fun and helps students learn more easily and quickly than traditional ways of teaching².

Particularly, modern technology includes some very effective software that can be used in the school environment. Students use computers to present their work and the internet to gather informa-

¹ Zaranis & Economides, 2009

² Cox, Preston & 10 Institutional Repository - Library & Information Center - University of Thessaly 29/06/2020 22:46:36 EEST - 37.6.2.230 Cox, 1999; Kumar & Wilson, 1997; Tailor & Tailor, 2003).

tion about their courses and assignments. Survey results also report that teachers had good feelings about the impact of technology on learning.

In Smoothwall's study a staggering 96% of teachers believe technology has had a positive impact in the way children participate and learn in lessons. A further 56% of respondents in their survey claims that pupils were noticeably more engaged when technology is used.

As Jimoyiannis and Komis (2007) point out, the use of New Technologies in teaching practice can stimulate students' interest, promote active, collaborative and lifelong learning and above all provide them with easier access to information, while helping them to think and communicate creatively.

This dissertation presents a current research that confirms the previous positions regarding the positive contribution of new technologies in the field of general education. The following questionnaire used in the research is addressed to general education teachers.

2. RESEARCH METHODOLOGY

Assistants in the core of the research and consequently in the data collection will be teachers who have worked in general education and using digital tools in the field of informatics.

Data collection

Initially, digital questionnaires are completed relating elements of the tutoring plans and the respective ways of intervening in the pedagogical methods, always highlighting the use of digital tools.

In addition, interviews of teachers will follow in order to confirm key points of the answers that have preceded the processing of the questionnaires.

Questionnaire material and interviews

Within the questionnaires there will be a detailed reference and description of the digital tools that are utilized in the learning environments as well as the efficiency user interface as perceived by students.

Digital tools will include software in the field of robotics as well as simple writing and reading software that will assist and develop students' skills within the educational standards; they need to meet in the modern learning environment.

3. RESEARCH RESULTS

The following are the data of the research that emerged from the teachers' answers of the digital questionnaire and it's corresponding questions. More specifically, 100 teachers participated in the research, 82% of whom are women teachers.

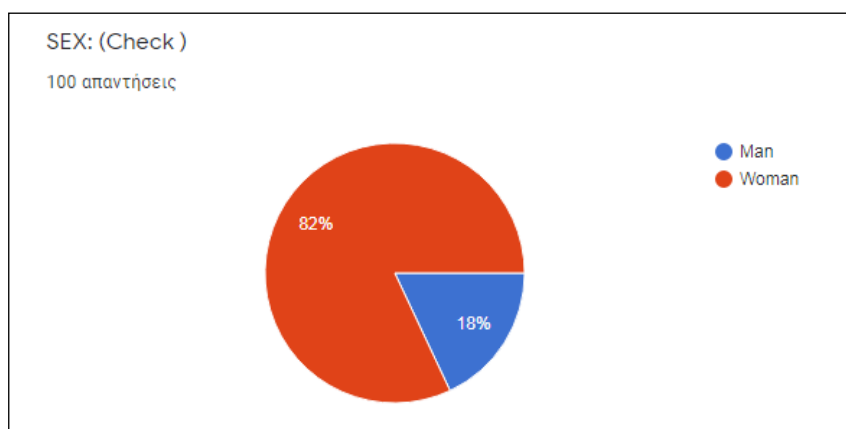


Figure 1

Most participants' experience in the field of general education is over 5 years.

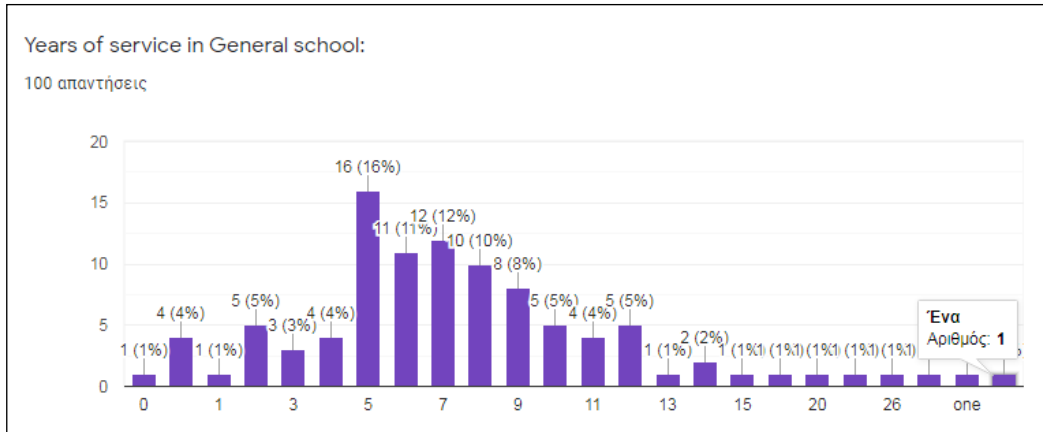


Figure 2

Moreover, most of them have at least a Master's degree and a small percentage holds a doctorate. This shows the need for teachers' self-improvement in modern general education environments.

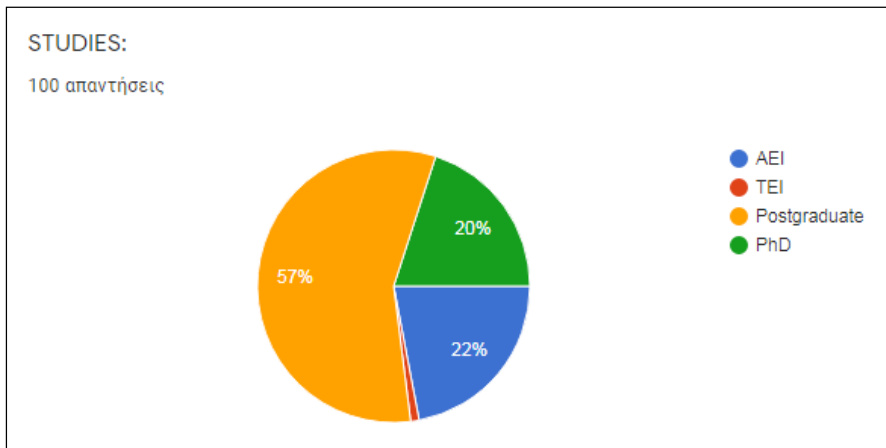


Figure 3

It is noteworthy that a large percentage of participants have been trained in new technologies. The corresponding graph with the above results is presented below.

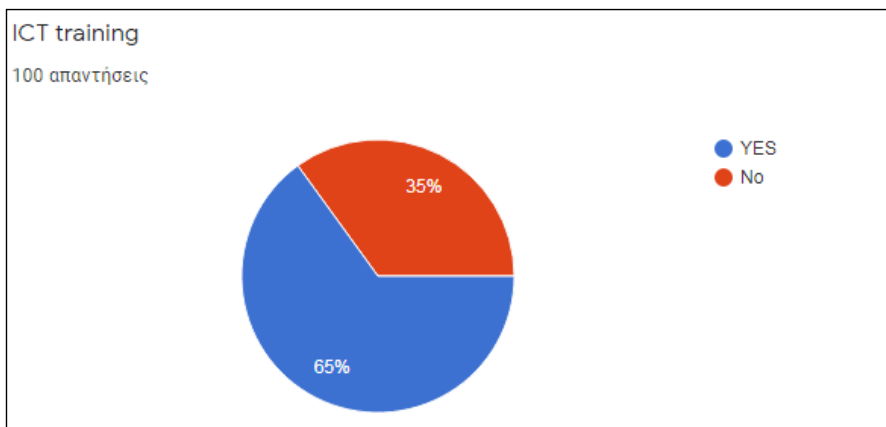


Figure 4

Furthermore, the results confirm the usefulness of digital tools in the general education learning setting, since the percentage of positive answers in the corresponding questionnaire is satisfactory (47%)

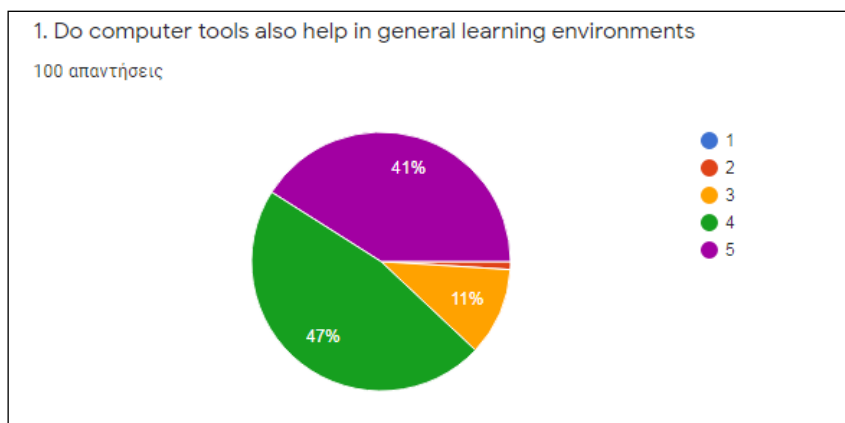


Figure 5

Consequently, a high percentage of the importance of the teachers' technological training is found in the data.

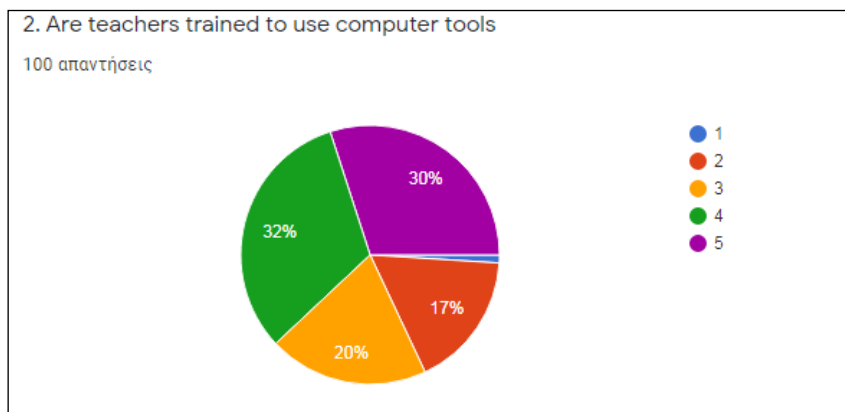


Figure 6

Here, too, the answers in this question manifest the value of technological means in education in terms of developing students' skills.

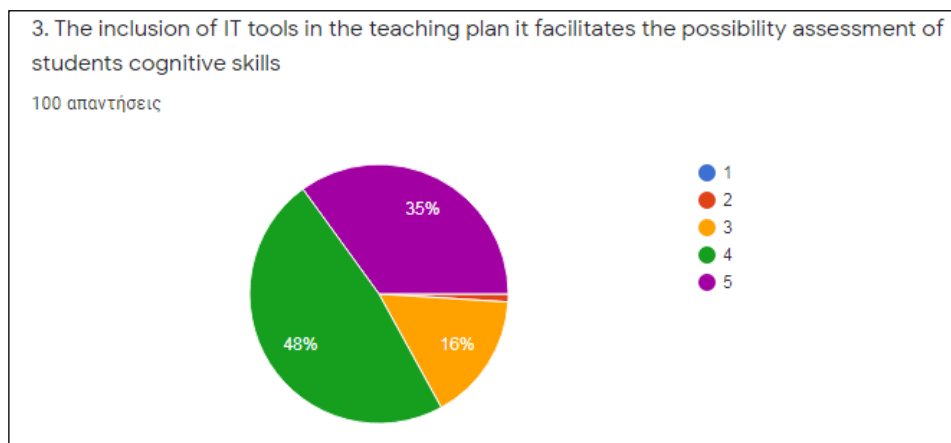


Figure 7

Besides, this result depicts students' familiarity with the use of digital tools in the general school

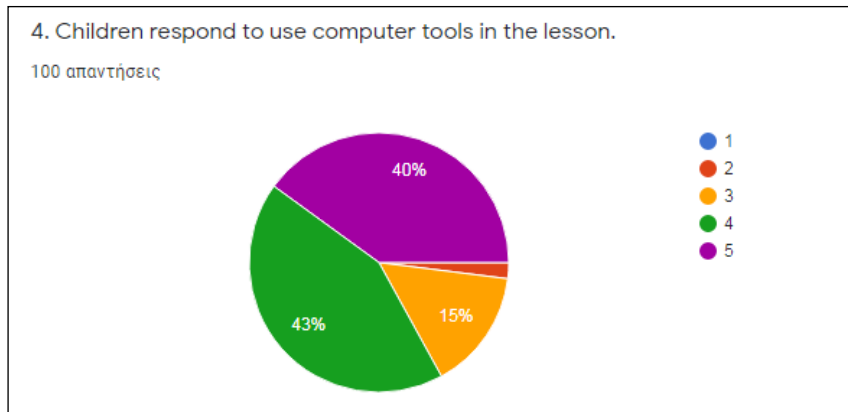


Figure 8

Most importantly, it stresses the imperative need for continuous teacher training regarding the use of new technologies in schools.

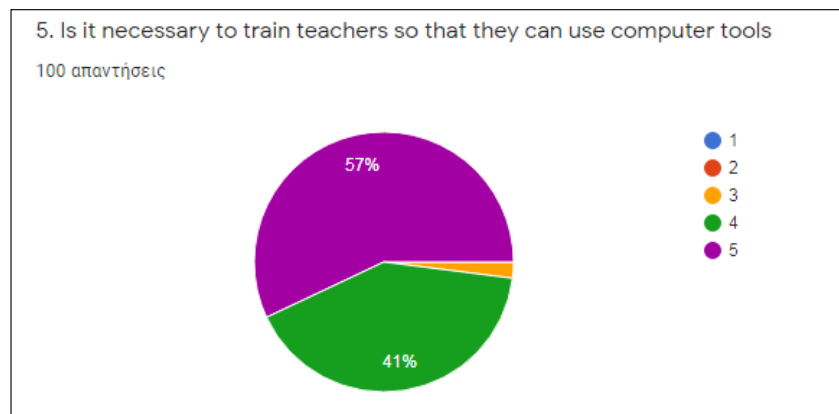


Figure 9

Additionally, although the use of robotic tools is considered sophisticated for the school environment, its high usage rate presented in the answers confirms the frequent use of the aforementioned tools.

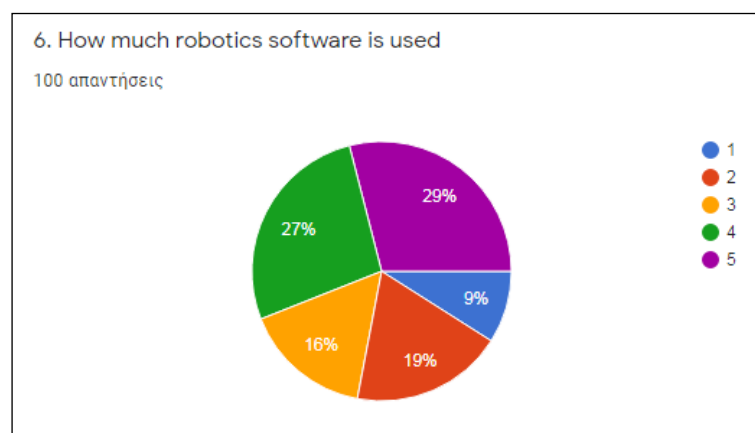


Figure 10

It is noteworthy that the percentage corresponding to the maximum requirement of the use of technological learning tools in general education is not negligible. Thus, technology and consequently the use of the respective technological means is considered necessary

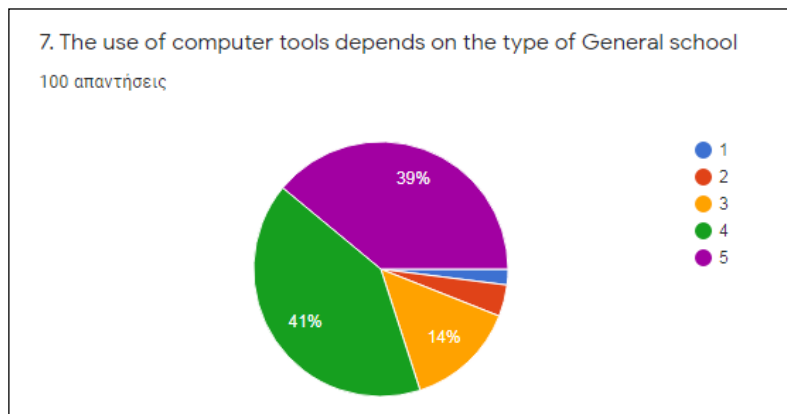


Figure 11

The compelling need of teachers' technological knowledge is highlighted. More specifically, emphasis is placed on how positively it affects the learning environment.

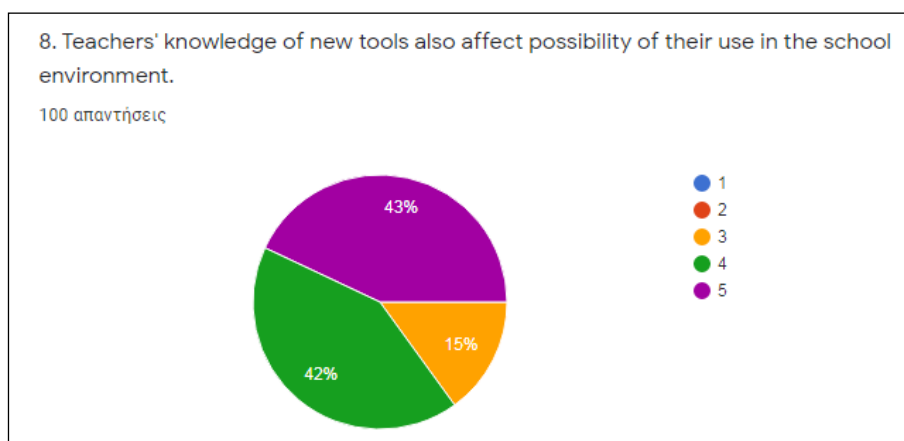


Figure 12

Consequently, the data show that the impact of technological tools in schools is more stressed than any other educational intervention.

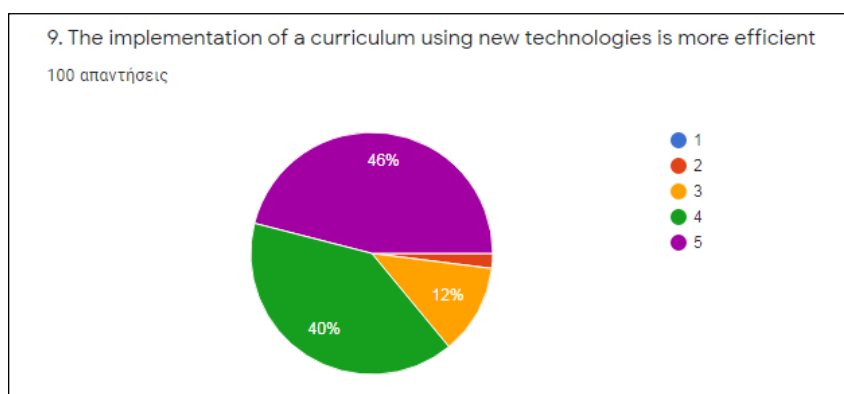


Figure 13

Also, results confirm that teacher training in new technologies has a significant impact on the evolution of school education.

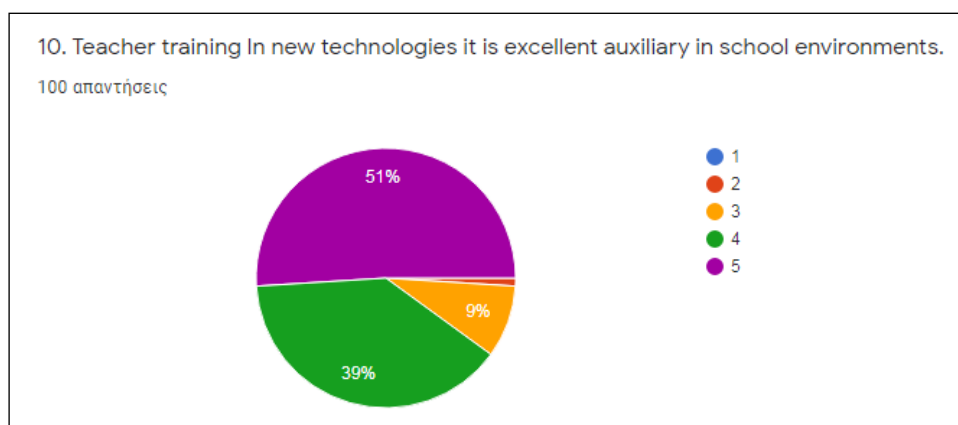


Figure 14

CONCLUSIONS

The research confirms past ones that had been used in acknowledged publications and concern the use of technology in the field of education.

The results show that technology in the field of general education is present and affects the school learning environment.

In particular, the views of the teachers who participated in the research are positive regarding the use of digital tools in the school environment of general education.

The results of the research show that both students and teachers involved in the learning environment are familiar with the use of digital tools.

Students use technology with ease and this improves learning in the school environment. Teachers are at a high rate very familiar and yet their continuous training in digital tools is essential.

REFERENCES

- Kumar, R. (2008). Convergence of ICT and Education.
- Kumar, D. & Wilson, C. (1997). Computer Technology, Science Education, and Students with Learning Disabilities.
- Lawless, K. & Pellegrino, J. (2007). Professional Development in Integrating Technology Into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers.
- MacArthur, C. A. & Malouf, D. B. (1991). Teachers' beliefs, plans, and decisions about computer-based instruction.
- Madden, A., Ford, N., Miller, D., & Levy, P. (2005). Using the Internet in teaching: The views of practitioners (A survey of the views of secondary school teachers in Sheffield, UK
- Mavrou, K., Lewis, A., & Douglas, G. (2010). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: The role of the computer in pupils' interaction. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 486-501.
- McGarr, O., & Kearney, G. (2009). The Role of the Teaching Principal in Promoting ICT Use in Small Primary Schools in Ireland. *Technology, Pedagogy and Education* 75(1), 87-102.
- Mintz, J., Branch, C., March, C., & Lerman, S. (2012). Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with autistic spectrum disorders.

- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature.
- Peltenburg, M., Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Robitzsch, A. (2010). ICT-based dynamic assessment to reveal special education students' potential in mathematics.

10. The medieval elementary educational system: a contradictory system without social justice

Argyro Rentzi

(Greek Ministry of Education & Religious Affairs; University of Alicante)

SUMMARY

Through the review of the relevant bibliography, one can see that the Middle Ages contain elements of knowledge production and culture, although it is usually presented as an empty spiritually historical period. The constant quarrels and barbaric raids seem to have given the false impression that in the Middle Ages ignorance of education prevailed. However, what appears in the writings of historians is that, during the medieval years, humanity was in need and sought to be educated. Thus, educational systems were formed, being based on the triptych: Christianity, Ancient Greek Culture and Roman Philosophy. The medieval educational system, however, despite its efforts to shape a cultural environment, highlighted and reinforced social inequalities. As shown in bibliography, in the medieval years, education presented elements of authoritarian pedagogy with abusive practices against young students. This work will bring to light all of the above, proving that social justice was an unknown word to medieval teachers.

KEY WORDS: Middle Ages, Elementary Education, Monastic Schools, Western Europe, Byzantine, Social Justice.

1. INTRODUCTION

By reviewing the relevant bibliography on the Middle Ages and the types of education, which prevailed at the time, one can understand the anxious attempt of researchers and historians to point out the prevailing misconception that the medieval world is uneducated and ignorant. A century (almost) earlier, dr Hugh Graham, a professor of the history of education, pointed out the traditional historical errors, concerning the state of education in the Middle Ages (Graham, 1933). The barbaric invasions and the generalized violent conflicts, at that time, seemed to play a decisive role in creating a false impression of a complete absence of education. However, relevant bibliography refuses this view, highlighting the need of medieval humanity to find the driving force of its existence, which is knowledge, even among rivers of blood (Haskins, 1955; Riche, 1978; Lindberg, 2007). Therefore, as Karzis points out (1998: 10), instead of their total and leveling rejection and despite their negative observations, Middle Ages would be more correct to be considered as the harbinger of the Renaissance, since this cultural explosion, which illuminated Europe and the world, was certainly not heavenly.

In the middle of the 20th century, historical research began to remove the dark veils of contempt, which covered medieval education and civilization, attempting to highlight those elements that proved the contribution of this period of time to cultural and spiritual construction (Karzis, 1998). The evolution of medieval education reflects the evolution of the relationship between Christianity, ancient Greek culture and Roman philosophy. Christianity was associated with the Greek and Roman traditions and was influenced by them. Jaegan (2000) points out that the situation began to change with the appearance of the first catechism schools from the second AD century, while in the first AD centuries, people, who had adopted Christian philosophy, lived a pagan daily life.

This paper will present the principals that education of social justice represents. There will, also, be a thorough description of the medieval elementary educational system, as it was formed both in the Western and Eastern part of Europe, while its positive and negative points will be highlighted, emphasizing on the lack of equality and social justice.

2. DESCRIBING ELEMENTARY EDUCATION DURING THE MIDDLE AGES: THE MOST IMPORTANT ELEMENTS

Regarding the levels of education in the medieval years, informally, education started at a very young age. This type of early education depends on the feudal class of the child's parents. As Vaughn (2000) stated, older children could attend either grammar or monastic school if they showed abilities and their parents could afford it. That is why, only the richest and most accomplished students graduated and continued their education at the first established universities (2000). It is worth noting that the children of the slaveholders were, also, taught the necessary skills by their parents, so that they could survive (Murphy, 2005). The boys used to go out to the fields to observe and help the family with easy tasks, while the girls stayed at home, learning household chores such as weaving, feeding animals, etc (Melville, 2016). The older boys, who came from noble families, learnt how to hunt and handle a gun, while the young ones learnt to cook (2016). In medieval times, the young boys of craftsmen and merchants were trained to learn the secrets of art and trade, in order to become worthy to continue the family heritage, while it is very rare for girls to be assigned such a responsibility. (Karzis, 1998).

A century before, Leach (1915, p.93) stated that the way boys were educated in the medieval years had some special features, such as:

- During the teaching procedure, boys were sitting on the floor.
- Their graphic tools were made of animal bones or ivory and the writing took place on wooden and wax-covered boards.
- Classes lasted from early in the morning until sunset.
- The teaching process involved corporal punishment by the teacher.
- The main way of learning the material was memorization.
- The main education was completed when the boys reached the age of 14 to 15, calling them "scholars", while they could continue their studies in higher education institutions run by bishops.

During the medieval period, much of the classical literature was saved thanks to the copies of the classical texts and the existing monastic schools, which were considered as a preparatory stage for theological education (Leclercq & Misrahi, 1961). As a result, many religious books were written, as well as books that continued the classical tradition of Roman times and were used as textbooks (1961). A typical example is the book of Martianos Capellas (fifth century): "The Marriage of Philology and Hermes", which taught the "Seven Liberal Arts": a) the trivium: grammar, rhetoric and dialectic or logic and b) the quadrivium: arithmetic, geometry, astronomy and music (Lindberg, 2007). The reference of medieval education to the ancient Greek culture is remarkable, while in the sixth century, the first encyclopedias appeared (Pirenne, 1939). Education in medieval Europe varied from kingdom to kingdom (Karzis, 1998). Restricted access became the whip that kept the population in line, while for those lucky enough to be educated, it was a sword that freed them from a life of ignorance and forced slavery (1998).

Below, a presentation of these spots of education in the Middle Ages will be attempted, in two sections: in the first part, reference will be made to the elementary education of the medieval west, while, in the second part, the elementary education in the medieval east (Byzantium) will be presented.

3. MEDIEVAL WESTERN EUROPE: EDUCATION IN TEMPLES AND MONASTERIES

According to Karzis (1998), historians do not agree on the dates of the beginning and end of the medieval era, but they place an indisputable chronological milestone in the fifth century AD, during of which, the world was buried under a bloodbath tombstone, due to the barbaric invasions, which ravaged and eventually succeeded in conquering Central, Western and much of Southern Europe.

The barbaric peoples carried out continuous and extensive violent raids, drowning in blood the western part of Europe. Ostrogoths, Visigoths, Franks, Vandals, Burgundians, Lombards, Swedes, Thuringians, Alans, Alamanites, Jutes, Gepids, Picts, Saxons, etc. composed a long, grim list of bloody attacks, plunging the whole of Central and Southern Europe into chaos and disaster (1998). After the barbarians conquered Western Europe, it was natural for the fate of European education to depend on them. Historical reality, however, refutes the association of the decline of European education with barbaric peoples. In fact, despite the adherence of these peoples to the development of military skills, they maintained their admiration for the Greco-Roman culture, which they felt “as a mysterious force, beyond their own capabilities” (1998, p. 30).

If there was one thing that characterized medieval life and education in Western Europe, this was the monastic life. It, first, appeared during the medieval years from 500 AD to 1500 AD: the time between the fall of the Roman Empire and the Renaissance (Fersoco & Muessig, 2000). The term “monasticism” refers to a way of life inextricably linked to religion and the rules that govern it (Leclercq & Misrahi, 1961). Monastic schools were the most important and numerous educational institutions during the Middle Ages in Western Europe.

Monastic life is made up of four fundamental ideals (Haskins, 1955; Lindberg, 2007):

- 1) The main idea of monasticism is asceticism. In its original meaning, asceticism concerned the training or discipline of the athlete in the preparation of the games. In its figurative use it indicates the submission or discipline of all bodily desires and human emotions, so that the mind and soul can be dedicated to the spiritual values of higher life. The highest moral thought of asceticism was the increase of spiritual excellence and insight through the elimination of all natural and material desires. A person must be an ascetic in all his thoughts and actions. According to the ascetic philosophy, life on this earth is not complete and its fulfillment depends on death. This life on earth is a preparation for heavenly life. For this reason man should not be greedy for material possessions and physical pleasure.
- 2) Poverty was another important feature associated with monasticism.
- 3) Purity was the third qualification of a monk. A monk must be unmarried, he must not have a family, including spouses and children.
- 4) Another important characteristic of monasticism was obedience and belief in the order of monks. Self-determination was not allowed, while obedience to the doctrines of the Christian religion was necessary.

Monasticism in Europe became a social issue. The ideals of solitary life and asceticism were directly related to education and were expressed through discipline and obedience. Each of the above monastic ideals introduced new factors into social development, such as the habit of obedience as

opposed to the strong individualism, which came to life through the state of war and violent invasions at that time (Woods, 2019). Monasticism influenced education in many ways, promoting moral development as the main goal. From the seventh to the thirteenth century A.D. there was no other education than that offered by the monastic schools (Ferzoco & Muessig, 2000). In Western Medieval Europe, education was not a mass affair, since most people outside the church were illiterate.

In the early medieval years, ecclesiastical schools were also the only schools. For the purpose of teaching the “beginners”, the monks had to read and keep books and manuscripts. Each monastery had a library room and a room for manuscripts, while there was a separate writing area, which became known as the Latin name “Scriptorium” (Karzis, 1998). In medieval times, monasteries were reserves of literature and learning. According to Vaughn (2000), some of them had large libraries and paid special attention to the collection of books through a regular book exchange system. Mechanic printing methods were not invented and, therefore, due to the need to reproduce the manuscripts, the basic way of reprinting was based on the manual copying of the original texts (2000).

4. THE POSITION OF THE CHILD IN THE MONASTIC EDUCATION

The main shortcomings of monastic education were a consequence of the ideal of solitary life and relate to the following (Karzis, 1998; Brooks, 2002; Melville, 2016):

- In the medieval era, during the period of monasticism, family life was completely neglected. Emotions and human desires were exterminated through cruel practices, even corporal punishment, with the emphasis on repentance. Therefore, the educational system, provided by the monasteries, was highly traditional and was based on the principles of unwavering monastic discipline through harsh and rigorous pedagogical practices, which included corporal punishment and abuse as a method of repentance and return “to the right path.”
- The state, the largest human organization, was neglected, as the monks had no obligation to it.
- Monasticism ignored the economic life of the people, since monastic education was mainly of a religious nature.
- In monastic schools the study was not an end in itself but a disciplinary means. The only literature taught was religious, excluding any other type of text. As a result, young students were educated in an environment with prejudices and one-dimensional values and views, which they were forced to embrace, otherwise they were imposed on them through harsh ways of punishment.

Whiting (1968) stated that an English quote from the Middle Ages said that “whoever sees a child sees nothing” and pointed out that from all the relevant evidence one can conclude that the child’s place in the European Middle Ages was at the last step of social values. From the relevant bibliographic research, it seems that even within the “patriarchal” family, the beating was a widespread means of the child’s prudence (1968). During the medieval years, the current theory, which concerned the abusive type of upbringing of children, was included in the Latin saying: *verbis et verberibus* (with words and with beatings), as Karzis (1998) explained.

In medieval societies, which were governed by extreme inequality, a contradictory part of the educational system of the monasteries was that they allowed education to students of poorer social classes, giving them, at the same time, the opportunity to climb, later, to higher or highest ecclesiastical authorities (Melville, 2016). However, it should be noted that this action was aimed only at the prosperity of the church and not society, because as Karzis (1998) pointed out, in medieval times, monasticism was the spiritual support of feudalism.

5. ELEMENTARY EDUCATION IN THE MEDIEVAL EAST (BYZANTINE EMPIRE)

As the European West collapsed and various barbarian kingdoms sprouted in its territory, the blossom of the Greco-Roman intellect left Rome, Ravenna, Marseilles and other western cultural centers to head to Constantinople, Beirut, Antioch, Alexandria, Athens (Nicol, 1993). The Byzantine educational system functioned for about 11 centuries, inheriting the Hellenistic tradition as the connecting link between ancient and modern Hellenism (Papasotiriou, 2000).

Education in the Byzantine years was so valuable that according to Kourkoules (1948), one who had no education was called “illiterate”. However, as shown in relevant books, schooling was not compulsory or public, offered by the state (Michail, 1999; Mullett, 2003) The primary education was known as *propaideia* (beginning at 6 - 8 years old, lasting 3 -4 years) and the school teacher was known as *paidagogos*, *paidotribes*, *paidodidaskalos* or *grammatistes* (Karzis, 1998; Antoniadis, 2020). Secondary education was known as *enkyklios paideia* (beginning at 12 - 14 years old, lasting at least 4 years) (Antoniadis, 2020). Based on the limited information available, these two educational levels were attended, mainly, by young people from the middle and upper social classes, because their parents could afford the financial cost (Griffin, 2020).

According to the eminent Byzantine scholar Kourkoules (1948), there is insufficient information about the elementary education of children in Byzantium. The only sure finding, through the bibliographic review, is that the Byzantine educational system continued the Hellenistic tradition, almost without differences, while remaining approximately the same, highlighting education and its local characteristics (Papasotiriou, 2000). Elementary education lasted three to four years, while there can be no certainty about the age of starting basic education (2000). However, it seemed that children usually went to school at the age of six to eight (2000). According to Antoniadis (2019), responsible for this education was the *grammatikos/maistor*; while pupils were taught by *ekkritoi tes scholes* (“perfects”). Primary education was usually conducted in courtyards of monasteries or churches (as many of the teachers were from the clergy) while secondary education was conducted in buildings in the city center (Antoniadis, 2020). According to Karzis (1998: 192), in Byzantium, schools of basic education were the *narthexes*, or some rooms in the courtyards of the temples. In addition to the temples and monasteries, there were, also, schools of public orphanages, which operated in many cities and hosted, mainly, children whose fathers had been killed on the battlefield (1998). The percentage of students was minimal in relation to the population and, of course, education, mainly, concerned the boys, as the position of women in Byzantine society was inferior to men (Smelyanski, 2020).

According to the eminent historical researcher Karzis (1998), young students attended classes from morning to afternoon and were taught reading, writing, grammar and arithmetic, while the Psalter was the basic textbook. In addition, Kourkoules (1948) pointed out that the children did a lesson sitting on the floor, since very often the lessons were done outdoors with the students sitting down on the ground, because there was no roof. According to Karzis, (1998), the teacher delivered his lesson sitting on an elevated teacher’s throne and was assisted by one of his assistants, a sub-teacher, *ypodidaskalos*, or an elementary teacher, *stoicheiotis* (because he taught the children the first elements, *stoicheia*, of knowledge). With him the students were taught to read syllables and slowly texts, which they should read without mistakes. Pupils would write exercises on *shedaria* (wooden tablets) or *ostraca* using stylus (Antoniadis, 2020).

Holmes and Waring (2003) report that the *Psalter* and the *Octave* were the main textbooks that, in addition to their religious ideological background, offered a pedagogical practice, their melodic reading, which helped young students to memorize. Through this process, some of the children became

aspiring chanters, who, later, would help the teacher - chaplain in his duties. Principal textbooks were the *Iliad* and nine tragedies: *Persians*, *Prometheus Bound*, and *Seven Against Thebes* by Aischylos, *Ajax*, *Electra* and *Oedipus the King* by Sophokles, and *Hecuba*, *Orestes*, and *Phoenician Women* by Euripides (Antoniadis, 2020). The Bible was another important religious textbook used to teach grammar, according to Griffin (2020). Regarding the teaching of arithmetic, students learned to count and do math operations with their fingers or with small stones, while later, they used the *abacus*, a construction of measuring and performing arithmetic operations (Karzis, 1998).

Unfortunately, in the Byzantine educational system, as well, there seem to be abusive elements in order to punish the students. According to Karzis (1998: 199), the punishments from the teacher for the discipline of the negligent student started from fasting after school, keeping him fasting, until he learned the lesson he did not know, reaching the point of expulsion, when the teacher judged that this student continued not to fulfill his duties. The same historian stated that, in the interval between these two sentences, other abusive punishments prevailed, such as hitting the student's palm with a ruler or a withe, beating and whipping him in the back (1998). In addition, another way of punishing the negligent student was the whole class to spit on him, which was done in a ritual way (1998). Karzis, also, presented a shocking fact that in Byzantine legal texts, the deaths of students from the tortures of their teachers were, also, mentioned, while the law used to forgive a teacher for murder, characterizing him as "involuntary murderer" (1998: 200-201).

6. SOCIAL JUSTICE IN EDUCATION

This study is based on theoretical approaches that concern the term of social justice in education. The way, in which the notion of social justice is perceived changes, in relation to education, according to the socio-economic and political conditions and approaches of each time period (Turhan, 2010). Several years ago, Griffiths (1998) presented the historical frame of the term "*social justice*", stating that during the decades of 1970s and 1980s, the term changed from being focused on social class to including gender and national equality, and, in the 1990s it expanded, covering the issues of sexuality and disability. Gewirtz (1998), also, argues that the concept of justice splits into the "distributive" and the "relational" one. In particular, she argues that social justice should not be used, solely, in the narrow conventional sense of how goods are distributed to society, but should be extended to include all aspects of institutional rules and relationships (1998:469). Social justice is defined in various ways through a variety of other related concepts, such as: equal distribution of resources, equal access, equal opportunities for integration and development (Nastos, 2011). The concept of social justice is constantly changing and expanding, depending on the forthcoming socio-economic and political changes, while it is closely linked to the concept of democracy and its absence is defined as inequality, marginalization and exclusion (Koutselini, 2008).

As Larson and Murtadha (2001) point out, institutions mirror society itself, so putting the school institution at the center of the debate, recognizing diversity and creating the right conditions for addressing it are paramount issues. In the educational frame, justice has been presented in the form of equality in three particular forms. The first form, "equality of opportunity", refers to equality with regard to formal rights, equality of access and equal participation; what is typically called "the common good", which is determined by mutual recognition, respect and a fair distribution of benefits and responsibilities (Griffiths, 2003). The second form, "equality of outcomes", refers to the equality of the success rates of different social groups, through the interference of positive discrimination and affirmative action (Marshall & Ward, 2004). Positive discrimination policies are actions, providing

benefits to social groups that received unequal and unfair treatment, due to their race, disability, gender, etc (2004). Affirmative actions create opportunities for work and education for minority groups, such as government policies, programs and processes, aiming at facilitating minority access to social benefits (Berkovich, 2014). According to Gerwitz (1998), the third version, “equality of condition”, emerged from the inability of the previous concepts of distributive justice to face the fundamental problems, arising from the inequality of the wealth and privilege power. It is interpreted as an equality in the living conditions of all members of society (citizens and non – citizens), taking their sexual, racial, gender, religious, sexual heterogeneity into account, (Gewirtz, 1998: 472).

School as an open system, which interacts with the social environment and is determined by it, is called to contribute to the greatest extent to the progress of its less privileged students, by promoting justice, equal treatment and access to knowledge. Therefore, Dantley and Tilman (2010) emphasize the diversity of the definition of social justice through the following two parameters: a) social justice is about recognizing the complexity of the environments that govern education and educational leadership, requiring the deconstruction of political, historical and socio-economic realities to reveal the real ways in which schools deal with diversity and inequality and b) in its various definitions, social justice goes hand in hand with the concept of democracy, as it contains the euphoria of multiple voices and identities.

The first parameter is what determines this essay, since an attempt is made to deconstruct the historical period of the Middle Ages and the difficult position that children had in a society immersed in inequalities. As a result, the medieval elementary educational system was affected by this social reality, treating young students in a particularly harsh and often inhuman way.

7. CONCLUSIONS: SOCIAL JUSTICE, AN UNKNOWN CONCEPT TO MEDIEVAL EDUCATION

The submission of all the above information about the medieval educational system, through relevant bibliography, is a testimony of the tortuously difficult social conditions which prevailed in the medieval period, regarding the education of young children.

The medieval period is characterized by a complete lack of social justice in all aspects of societies and in all institutional frameworks, as well as in education, as they are haunted by oligarchic and authoritarian state systems. Strong class inequality governs social environments, which are divided into the economically powerful and the poor, whose fate and lives are determined by the former. Access to basic goods, such as knowledge and education, is, also, determined by the financial strength of the few families, thanks to which they have the opportunity to educate their children. In addition to class inequality, medieval societies were also governed by gender inequalities, as boys had the privilege of education, while girls were subject to the male master model. As a result, young girls received a basic education, if they received one, based on learning mainly household chores, so that they could offer their services to the family and be adequate in their marital duties later.

Most shocking of all the above bibliographic information about medieval educational systems is the existence of brutal abusive teaching methods, which took place in religious temples, where sacred religious texts were taught, such as the Bible and the Psalter, which conveyed Jesus’ words of love for fellow human beings. Churches and monasteries were transformed into educational institutions, where the acquisition of knowledge was a forced task, framed by teaching methods, which were not child-centered and, certainly, did not promote love and equal treatment of fellow human beings. Students were divided into categories of good and bad students, while negligent students were punished with psychological and physical torture, aiming to level their dignity and self-esteem. The most shock-

ing reality, as presented above in the relevant bibliography, is the existence of such cruelty and brutality on the part of the teachers that led many students not to be able to bear their physical tortures and died.

In short, the entire medieval education system from the West to the East was based on authoritarian teacher-centered approaches, where the child, as a personality and human value, was not only powerless, without having any rights, but, also, extinct. After all, the superiority of the teacher over his students was evident from the structure of the classroom and the fact that the students were sitting on the floor, while the teacher was sitting on a throne, placed on a prominent place to confirm his authority.

According to Rawls (1999), the understanding of justice is based on two principles: a) every individual should have an equal right to the most extensive fundamental freedom, which is compatible with a similar freedom for others, and b) socio-economic inequalities should be arranged in such a way that: i) they bring the greatest profit to the least favored members of a society and ii) there is equal access to social goods for all. Therefore, justice, as a concept, is far from the social perceptions of medieval times. Although ancient Greek civilization seemed to have influenced the medieval educational system and was taught to students, the humanitarian virtues and values of the democratic way of governing, as presented in texts by ancient Greek philosophers, did not inspire the teachers of the medieval era. After all, in the Middle Ages, the curriculum was based on one-dimensional approaches of religious type, which were framed by superstitious and authoritarian views, immersing the people in darkness and inability to develop critical thinking. In this way, social inequality and the brutality of the authoritarian system were perpetuated as socially acceptable values. Therefore, the virtues of social justice, which promoted the humanitarian ideal, were buried deep in the dark minds of the medieval state system.

This work aims to highlight the mistakes of the past as sources of improvement of the social and educational structures of today. It is very important to take the bibliographic sources, which demonstrate oppressive social and educational systems, into account, so that humanity can move forward, stepping on the solid foundations of social justice.

REFERENCES

- Antoniadis, C. (2019). The educational system of the Byzantine empire. Retrieved from: <https://medium.com/@christoss200/the-educational-system-of-the-byzantine-empire-9a34644b3074>.
- Antoniadis, C. (2020). What was the educational system of the byzantine empire and how widespread was literacy amongst the common people? *Quora*. Retrieved from: <https://www.quora.com/What-was-the-educational-system-of-the-Byzantine-empire-and-how-widespread-was-literacy-amongst-the-common-people>.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Brooks, C. (2002). *The Age of the Cloister: The Story of Monastic Life in the Middle Ages (1st ed.)*. Mahwah (N.J.): Paulist Press.
- Dantley, M.E., & Tilman, L.C. (2010). Social justice and moral transformative leadership. In: *Leadership for social justice: Making revolutions in education (2nd ed.)* (pp. 19-34). Boston: Allyn & Bacon.
- Geary, P.J. (2015). *Readings in Medieval History (5th Ed.)*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: marring the territory. *Journal of Educational Policy*, 13(4), 469-484.

- Griffin, S. (2020). *The Liturgical Past in Byzantium and Early Rus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fersoco, G., & Muessig, C. (2000). *Medieval Monastic Education (1st ed.)*. London: Leicester University Press.
- Graham, H. (1933). *Thoughts*. New York: The America Press Inc.
- Griffiths, M. (1998). The discourses of social justice in schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301-306.
- Haskins, G.H. (1955). *The renaissance of the twelfth century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holmes, C., & Waring, J. (2003). *Literacy, Education and Manuscript Transmission in Byzantium and beyond*. Leiden: Brill.
- Karzis, T. (1998). *Education in the Middle Ages*. Athens: Filippotis Publications.
- Kourkoules, F. (1948). *Byzantine Life and Culture (1st Volume)*. Athens: Papazisis Publications.
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research* 6, 29-48.
- Larson, C., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society of the Study of Education* 101(1), 105-133.
- Leach, A.F. (1915). *The Schools of Medieval England*. London: Menthuen and Co. Ltd.
- Leclercq, J., & Misrahi, C. (1961). *The Love of Learning and the Desire of God: A Study of Monastic Culture*. New York: Fordham University Press.
- Lindberg, D.C.(2007). *The Beginnings of Western Science*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Marshall, C, & Ward, M. (2004). Strategic policy for social justice training for leadership. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530-563.
- Melville, G. (2016). *The World of Medieval Monasticism: Its History and Forms of Life* (J.D. Mixson, Transl.). Collegeville, MN: Cistercian Publication.
- Michail, A. (1999). *Byzantium and Greece*. Athens: Nea Thesis.
- Mullett, M. (2003). Rhetoric theory and the imperative of performance: Byzantium and now. In: *Rhetoric in Byzantium, Papers from the Thirty Fifth Symposium of Byzantine Studies* (pp. 151-170). Burlington, V.C: Ashgate Publishing.
- Murphy, J.L. (2005). *Latin rhetoric and education in the Middle Ages and Renaissance*. London: Routledge.
- Nastos, V. (2011). *Educational leadership, dialectical view and otherness: searches for perceptions of School Counselors and Heads of offices P.E. with a single Assignment and by parameters of the nature of nature element and otherness in the design of the institution of use* (Master Degree Thesis). Volos: University of Thessaly.
- Nicol, D.M. (1993). *The last centuries of Byzantium 1261-1453 (2nd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papasotiriou, Ch. (2000). *Byzantine high strategy: 6th – 11th century*. Athens: Piotita Publications.
- Pirenne, H. (1939). *Medieval Cities*. Princeton (New Jersey): Princeton University Press.
- Rawls, J. (1999). *The Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Riche, P. (1978). *Education and culture in the barbarian west: From the sixth through the eighth century*. Columbia SC: University of South Carolina Press.
- Smelyanski, E. (2020). *The Intolerant Middle Ages: A Reader*. Toronto: University of Toronto Press.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1357-1361.

- Vaughn, S.N. (2000). *Teaching and learning in Northern Europe 1000-1200*. Turnhout: Brepols Publishers NV.
- Whiting, B.J. (1968). *Proverbs, Sentences and Proverbial Sentences from English Writing mainly before 1500*. Cambridge Massachusetts: Belknap Press.
- Woods, M.C. (2019). *Weeping for Dido: The classics in the medieval classroom*. New Jersey: Princeton University Press.

11. La pedagogía entre *bonum politicum* y *bonum humanum*¹

Fabrizio Manuel Sirignano

Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles

Maria Grazia Lombardi

Universidad de Salerno

RESUMEN

Este trabajo quiere analizar la relación entre pedagogía y política a través de un nuevo paradigma que sea capaz de volver a empezar por el *humanum* a fin de encontrar en la política el sentido y el valor de la humanidad. Se trata de redefinir la interconexión y la circularidad entre el *bonum politicum* y el *bonum humanum* volviendo a empezar por la historia a fin de llegar a una explícita concepción del ser humano y de la humanidad que sea capaz de guiar la acción política.

PALABRAS CLAVES: compromiso, ciudadanía, educación política.

1. EL COMPROMISO PEDAGÓGICO ENTRE *BONUM POLITICUM* Y *BONUM HUMANUM*

Las raíces antiguas de la relación entre pedagogía y política requieren hoy, a raíz de las emergencias humanitarias de nuestra sociedad, una nueva reflexión paradigmática del ámbito educativo y político. Aunque la reflexión pedagógica en la historia humana haya considerado principalmente la *polis* y la *civitas*, hoy es necesario volver a empezar por el *humanum* a fin de encontrar en la política el sentido y el valor de la humanidad. Se trata de redefinir la interconexión y la circularidad entre el *bonum politicum* y el *bonum humanum* volviendo a empezar por la historia a fin de llegar a una explícita concepción del ser humano y de la humanidad que sea capaz de guiar la acción política. En esta nueva visión de la relación entre el ser humano y la política se encuentra el sentido de la comunidad política que:

afferisce al campo dell'agire umano, che dà luogo alla vita della polis, vivendo nella polis (...). Il primato del fine, essenziale per intendere in profondità l'agire umano, si presenta come essenziale anche per intendere la polis, in quanto espressione di quell'agire che (attuando la socialità umana), sulla base di esigenze di sviluppo perfettivo essenziali, dà vita ad una comunità di comunità² (Turco, 2012, p. 18).

La pedagogía entre *bonum politicum* y *bonum humanum* destaca la necesidad de volver a empezar por la historia a fin de llegar a una explícita concepción del ser humano y de la humanidad que sea capaz de guiar la acción política.

1 Este trabajo ha sido elaborado, discutido y articulado en común por los autores. La redacción de los diferentes párrafos es, sin embargo, individual, por lo cual se otorga a Fabrizio Manuel Sirignano el epígrafe 1 y a Maria Grazia Lombardi el epígrafe 2.

Fabrizio Manuel Sirignano (Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>, fabrizio.sirignano@unisob.na.it.

Maria Grazia Lombardi (Universidad de Salerno), ORCID: orcid.org/0000-0001-7425-321X, mlombardi@unisa.it

2 “atañe al ámbito de la acción humana, que da lugar a la vida de la *polis*, viviendo en la *polis* (...). La primacía de la finalidad, esencial para entender verdaderamente la acción humana, también es esencial para entender la *polis* ya que es expresión de aquella acción que (actuando la sociabilidad humana), basándose en exigencias de desarrollo perfettivo esenciales, crea una comunidad de comunidades” (traducción nuestra).

Por lo tanto, es evidente que el largo recorrido histórico y teórico de la reflexión pedagógica, desde la *paideia* griega hasta la pedagogía científica, caracterizado por aceleraciones improvisas y bruscos frenazos desde el punto de vista epistemológico, hace brotar el íntimo nexo que une el saber pedagógico a la política.

Como ya hemos analizado (Sirignano, 2007, 2015), la conexión aparece con claridad en las instituciones de la *polis* griega (ante todo, el ágora y el teatro) por su indudable función pedagógica y social, durante la época del Humanismo, a lo largo del siglo XVIII con el viento de la Revolución francesa de 1789, para consolidarse después en el siglo XIX en el pensamiento de Marx y volver a afirmarse durante todo el siglo XX con la llegada de los totalitarismos y con la oposición cultural y pedagógica a ellos.

Ya hemos destacado (Sirignano, 2007, 2015) la presencia de una pedagogía políticamente connotada tanto en Giovanni Gentile como en las posturas de Antonio Gramsci: los dos presentan modelos pedagógicos políticos, el primero caracterizado por la idea de una educación nacional que con el paso del tiempo se volverá funcional a los intereses del fascismo; el segundo caracterizado por el compromiso de emancipación de las clases trabajadoras a través de la difusión de la cultura y de la educación.

¿Qué pasa, pues, con la relación entre historia y política en Italia? ¿Cuáles son las reflexiones pedagógicas que acompañan la *Resistenza*³ y la *Ricostruzione*⁴? Son momentos maravillosos de la historia de Italia y dan nueva vida a la pedagogía, reforzando su aspecto social, orientado al compromiso y, por lo tanto, político: la oposición al fascismo y la voluntad de reconstruir un país que el mismo fascismo había lacerado a nivel moral y destruido a nivel material ofrecen al debate pedagógico un conjunto de investigaciones orientadas al compromiso civil, en primera línea en la batalla para la alfabetización masiva y la formación de una nueva conciencia democrática: cabe recordar el experimento *Scuola-città Pestalozzi*, realizado en Florencia en la posguerra por los cónyuges Ernesto y Annamaria Codignola, los cuales lograron importar y realizar en esa institución la lección de Dewey, es decir una escuela considerada como una democracia en miniatura, lugar en el cual los alumnos toman conciencia de sus propios derechos y deberes.

El aspecto político de la pedagogía halla terreno fértil en la Italia de la guerra fría: laicos, marxistas y católicos presentan modelos educativos antitéticos entre sí, influenciados por concepciones políticas, confesionales, ideológicas y por historias distintas. Sin embargo, la contraposición entre estas corrientes ha beneficiado al saber pedagógico, permitiéndole estructurarse como ámbito cultural plural, abierto a aportaciones distintas y superar así el bloque granítico de la pedagogía filosófica de Gentile; en el ámbito de la guerra fría, el encuentro-desencuentro entre laicos, marxistas y católicos ha influido positivamente en la escuela pública de la naciente democracia, ofreciendo no pocas contribuciones a la realización de una escuela abierta a aportaciones de distintas corrientes culturales e ideológicas, sin preclusiones; el diálogo dialéctico de las ideas ha consentido un enriquecimiento cultural en términos de práctica de la democracia, educando al mutuo respeto y consintiendo a cada uno comprender los límites y las contradicciones de las propias posiciones y de reflexionar sobre las razones de los demás, abriéndose al análisis de puntos de vista no explorados hasta entonces.

De este modo, la escuela pública ha aportado una contribución fundamental a la creación del tejido social y cultural de Italia, caracterizado por valores compartidos, como los principios establecidos en la Carta Constitucional italiana, la defensa de la democracia y de la libertad.

3 En español “Resistencia italiana”, se trata de un conjunto de movimientos políticos y militares italianos que se opusieron al fascismo y que contribuyeron a la promulgación de la República Italiana en 1946 (N. del T.).

4 En español “Reconstrucción”, consiste en los procesos de reconstrucción social, industrial y económica que hubo en Italia en la posguerra.

Sin embargo, ¿cuáles son hoy los espacios de la pedagogía política? Si bien es verdad que la época del compromiso pedagógico y político parece un recuerdo lejano dado que la crisis generada por *Tangentopoli*⁵ y la posterior deslegitimación de los tradicionales partidos políticos ha representado la última página de un lento proceso empezado en los años Ochenta y que ha progresivamente aumentado la distancia entre los ciudadanos y el Estado, ¿cómo es posible restablecer la primacía de la finalidad, esencial para entender verdaderamente la acción política humana?

La necesidad de revisar, reinterpretar, innovar y crear nuevas constelaciones jurídico-políticas capaces de responder a los problemas implica que la forma auténticamente democrática de convivencia civil podría encontrar su sustancialidad en un proyecto de pedagogía comprometida que, identificando en la educación un vector de orientación en evolución permanente –dirigido tanto a la formación de las clases dirigentes cuanto a la formación de los ciudadanos comunes– convierta a todos los sujetos que actúan en el “ágora” en individuos responsables a varios niveles de la construcción cultural y política relacionada con el cambio. Un cambio que pasa inevitablemente por un proyecto pedagógico que, como veremos en las siguientes páginas, tiene en la educación política y en la conciencia crítica de la memoria histórica entre *bonum politicum* y *bonum humanum* un elemento de reflexión esencial a partir del cual volver a empezar.

2. EL PROYECTO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y LA CONCIENCIA CRÍTICA DE LA MEMORIA HISTÓRICA ENTRE *BONUM POLITICUM* Y *BONUM HUMANUM*

Como ya hemos analizado en las páginas anteriores, aquí intentaremos recorrer las raíces de la relación entre pedagogía y política a partir de la complejidad del sentido y del valor que la política ha asumido en las dinámicas humanas a lo largo de los siglos.

La pedagogía entre *bonum politicum* y *bonum humanum* se resume en la reflexión educativa de dicha relación no como reflexión ideológica, sino como una utopía posible (Lombardi, 2015) y, por lo tanto, como proyecto pedagógico.

Empezamos, pues, por el significado del constructo relacionado con el adjetivo de *polis*, *politikòs*, es decir “tutto ciò che si riferisce alla città e quindi cittadino, civile, pubblico, socievole e sociale”⁶ (Bobbio, 2014, p. 710).

Está claro que, como ya hemos analizado en otros estudios (Lombardi, 2015), la complejidad de los procesos políticos de este constructo se encuentra en aquella transposición de significado que está determinada por los distintos momentos y las distintas dinámicas humanas y sociales.

Teniendo en cuenta el origen aristotélico del término, este se ha transmitido a través de la influencia de la obra filosófica *La Política* señalando, inicialmente en forma adjetival, las cualidades de las cosas de la ciudad y, en forma de sustantivo, un saber estructurado y organizado. Dentro de nuestra lectura pedagógica, entonces, hay una transposición que remite inevitablemente al problema de su fundación, además del de su complejidad (Lombardi, 2015).

Es evidente que la estructura pedagógica de la relación entre educación y política en la historia del pensamiento educativo halla en la dimensión de la neutralidad un límite a la fundación epistemológica de esta relación. Al examinar los objetos de investigación de *Educazione e Politica*, Bertolini (2003) destaca la necesidad de eliminar del constructo de Política la dimensión de neutralidad

5 Proceso judicial que se llevó a cabo en Italia a principios de los años Noventa y que reveló una amplia red de corrupción y de sobornos (en italiano “*tangente*”) que vio involucrados a los principales grupos políticos de la época (N. del T.).

6 “todo lo que está relacionado con la ciudad y, por lo tanto, ciudadano, civil, público, sociable y social” (traducción nuestra).

que, delimitando la política a gobierno del Estado, sistema político, ciencia y arte de gobernar el Estado, curso de acción de quienes participan en el gobierno de la cosa pública, reduce la política a modos de funcionamiento que no consideran la dimensión del sentido y del valor como fundamento de la acción humana y, por lo tanto, política. En este sentido, se hace referencia a la estrecha conexión acción humana-acción política de la filosofía aristotélica. De hecho, en la obra *La Política* Aristóteles evidencia que el ser humano es un animal político por naturaleza y el Estado representa una entidad natural.

Entonces, si en la perspectiva de la educación política (Lombardi, 2015) la política, al igual que la pedagogía, para ser leídas en su compleja articulación pueden ser interpretadas a través de las categorías relacionales del ser, del conocer y del actuar en una perspectiva relacional que va más allá de la utopía, ¿cuáles son los elementos de reflexión pedagógica que hoy se hallan en el centro de la relación entre educación y política?

A partir de las reflexiones elaboradas recientemente (Lombardi, 2020) alrededor de la dimensión pedagógico-educativa que implica, inexorablemente, la dimensión histórico-política de los eventos –la cual permite leer en los eventos mismos una forma de compromiso o falta de compromiso pedagógico– lo que hay que preguntarse es: ¿cuál el significado pedagógico de la memoria histórica? ¿Cuál es la función de la memoria en la dimensión subjetiva de la vida humana?

Quizás nunca lo hayamos pensado, pero nosotros no estamos obligados a recordar; la memoria no es un dato, no es algo dado por descontado, no es simplemente una facultad del espíritu; recordamos porque elegimos recordar, porque seleccionamos lo que nos hace falta recordar a partir de un proyecto de vida (Mantegazza, 2006). Educar a la memoria es, por lo tanto, responsabilidad de la acción educativa no tanto como proceso lineal, sino más bien como capacidad de activar los procesos de conciencia histórico-crítica que permiten al ser humano interpretar a sí mismo en el presente, leyendo el pasado para planear el futuro. Como escribe Bobbio (2014), “i giovani hanno il diritto di sapere. Ma noi abbiamo il dovere di far sapere. Questo diritto e questo dovere si corrispondono”⁷ y es en esta correspondencia que se desarrolla la acción pedagógica. Así pues, analizar hoy la relación entre política y educación significa tener conciencia de los pasos que han llevado al nacimiento de la Primera República italiana.

Para comprender cómo se han desarrollado los procesos políticos a lo largo de la que ha sido nombrada “Primera República italiana” hay que referirnos a tres fechas fundamentales:

1. 1945, tratado de Yalta, con el cual se define un sistema de paz mundial y un nuevo orden de Europa que, después de la derrota de Alemania, fue dividida en dos zonas de influencia: la occidental, otorgada a los americanos, y la oriental, otorgada a los soviéticos; mientras que Alemania fue dividida en dos partes: una mitad otorgada al bloque occidental, otra al bloque oriental;
2. 1946, año en que se promulgó la primera ley electoral de la Italia republicana, basada en un sistema proporcional esencialmente puro y que permaneció en vigor hasta el año 1993. Esta ley nació para la elección de la Asamblea Constituyente (*Assemblea Costituente*), que estaba llamada a elaborar la Constitución que se utilizaría después;
3. El 27 de diciembre de 1947, fecha en que se firmó la Constitución italiana.

Para llegar a la elaboración de la Constitución italiana se pasó por dos fases:

- Fase preparatoria: realizada por una Comisión específica, la Comisión de los 75 (*Commissione dei 75*), la cual estaba dividida en tres subcomisiones y tenía el objetivo de trabajar sobre los

⁷ Los jóvenes tienen derecho a saber. Pero nosotros tenemos el deber de hacer saber. Este derecho y este deber corresponden” (traducción nuestra).

derechos y los deberes de los ciudadanos, el ordenamiento de la República italiana y los derechos y deberes económicos y sociales;

- Fase plenaria en sala: en la cual el proyecto de Constitución fue presentado a la Asamblea plenaria en enero de 1947 y fue aprobado como texto definitivo en diciembre de 1947.

La Constitución italiana entró en vigor el 1 de enero de 1948 y tiene como punto de convergencia tres distintas tradiciones culturales:

- 1) cultura liberal = reconocimiento de los derechos de la persona;
- 2) cultura católica = derechos del ser humano en comunidad;
- 3) cultura socialista = defensa del trabajo y de las clases más débiles.

La combinación de estos tres eventos ha generado una huella en la cual se ha movido toda la actividad política italiana hasta 1993. En esta fase, los partidos políticos desarrollaban un papel pedagógico y político fundamental dado que representaban las verdaderas escuelas de formación política.

Los principales partidos políticos que animaron la vida política de Italia tras la caída del fascismo fueron la *Democrazia Cristiana*, el *Partito Comunista*, el *Partito Socialista*, el *Partito Repubblicano*, el *Partito Liberale*, el *Movimento Sociale Italiano* y por un breve período el *Partito dell'Uomo Qualunque*. En Italia, que con la conferencia de Yalta fue colocada en el bloque occidental y que por lo tanto se encontraba bajo la influencia americana, los partidos que tradicionalmente remetían a la Unión Soviética, si bien legítimamente presentes en el Parlamento, de hecho no podían participar directamente en la gestión del Estado.

De esta manera se provocó un bloqueo por el cual los partidos que remetían a la alianza atlántica gobernaban, mientras que los que eran de naturaleza comunista estaban llamados a desarrollar el papel de la oposición (un papel marginal estaba relegado también al *Movimento Sociale -MSI-*, de clara inspiración fascista).

Toda la vida política italiana siguió en esta contraposición (americanos - antiamericanos, prosoviéticos - antisoviéticos) en un “régimen” prácticamente bloqueado ya que en Italia existía el *Partito Comunista* más fuerte de toda la zona occidental que, según el tratado de Yalta, no podía tener papeles de gobierno sin perjudicar los acuerdos firmados en Yalta, hasta el punto que después del atentado a Palmiro Togliatti⁸ del 14 de julio de 1948 se estallaron manifestaciones en toda Italia, con movilización de las fuerzas políticas de izquierdas y de CGIL⁹, los cuales querían las dimisiones del gobierno y creían que había llegado la hora de la revolución. Después de tres días de hospitalización, Togliatti pidió a sus dirigentes que suspendieran toda manifestación, consciente de que el bloque occidental nunca permitiría el pasaje de Italia al bloque soviético, como establecido en el tratado de Yalta.

Los partidos de la posguerra se fueron organizando casi todos de la misma manera. Cada partido, según su fuerza económica y capacidad organizativa, tenía su propia sección (incluso en los municipios más pequeños). Las secciones eran lugares de encuentro y de discusión política y administrativa a la vez. La rígida división entre el papel político y el administrativo-electivo otorgaba mucha importancia a las secciones. En las secciones se discutía la línea del partido que los miem-

8 Palmiro Togliatti fue un político italiano, secretario general histórico del *Partito Comunista Italiano*. En 1948 sufrió un atentado del cual quedó seriamente herido y que provocó numerosas huelgas generales y desórdenes civiles, políticos y sociales en todo el país (N. del T.).

9 CGIL (acrónimo de Confederación General Italiana del Trabajo, en italiano “*Confederazione Generale Italiana del Lavoro*”) es la central sindical italiana más importante y con más afiliados (N. del T.).

bros elegidos tenían que comprometerse a seguir en las asambleas electivas y en los varios niveles de responsabilidad en los cuales estaban llamados a representar el partido.

La organización del partido se desarrollaba a partir de cuatro niveles:

- Nivel municipal (Sección municipal), que discutía sobre las problemáticas administrativas del municipio e impulsaba las políticas nacionales establecidas por los órganos nacionales;
- Nivel provincial (Comité o Dirección provincial), que discutía sobre las problemáticas administrativas de la provincia y que también actuaba como caja de resonancia para las políticas nacionales;
- Nivel regional (Comités o Dirección regional), que discutía sobre las problemáticas regionales y dictaba las directrices que los consejeros regionales tenían que seguir, siempre de acuerdo con las directrices políticas nacionales;
- Nivel nacional (Comité central o Consejo nacional), que establecía las líneas de política nacional que tenían que ser respetadas por todos los niveles organizativos inferiores

Los varios niveles –municipal, provincial y regional– presentaban la siguiente organización interna:

- Un Secretario (elegido generalmente por la asamblea municipal, provincial, regional o nacional) que tenía la representación legal del partido en los respectivos niveles. A veces el secretario era elegido también en los comités directivos, sobre todo en las fases intermedias entre un congreso y otro;
- Un Comité de dirección (*comitato direttivo*), elegido también por la Asamblea (en los respectivos niveles) que era el órgano encargado de las decisiones.

El nivel nacional era acompañado por la Asamblea nacional (*Assemblea nazionale*), que era elegida por el Congreso nacional (*Congresso nazionale*) del partido y elegía el comité central (*Comitato centrale*) o dirección nacional (*Direzione nazionale*) y el secretario nacional (*Segretario nazionale*), cuando eso no ocurría en la asamblea congresual.

La formación de la clase dirigente se realizaba desde abajo; por tanto, la Asamblea de sección (*Assemblea sezionale*), formada por todos los miembros (que se reunían generalmente cada dos años y que normalmente coincidía con la asamblea congresual), elegía a los componentes de la Dirección de sección (*Direttivo sezionale*) y, eventualmente, al Secretario y nombraba a los delegados del Congreso provincial (*Congresso provinciale*); la Asamblea provincial (*Assemblea provinciale*), compuesta por los delegados del Congreso provincial nombrados en las Secciones, elegía el Comité provincial (*Comitato provinciale*) y, eventualmente, al Secretario provincial (*Segretario provinciale*) y a los delegados del Congreso regional (*Congresso Regionale*); la Asamblea regional (*Assemblea regionale*), compuesta por los delegados del Congreso regional nombrados en los Congresos provinciales, elegía la Dirección regional (*Direttivo o Direzione regionale*) y, eventualmente, al Secretario regional (*Segretario regionale*) y nombraba a los delegados del Congreso nacional.

Las asambleas (municipal, provincial y regional) normalmente coincidían con las asambleas congresuales. Solo el nivel nacional tenía una Asamblea nacional que se consultaba únicamente en el caso de decisiones de especial importancia, como las discusiones sobre las crisis de gobierno o los cambios de directrices de política nacional.

Tenían derecho a participar en las asambleas exclusivamente los miembros (generalmente con al menos un año de inscripción y/o a veces con al menos dos años de inscripción).

Muchas veces, cuando era necesario proceder con rectificaciones o modificaciones, los partidos organizaban Conferencias de organización (*Conferenze di organizzazione*) para definir mejor las es-

estructuras y los poderes internos o también organizaban Conferencias de programación (*Conferenze di programma*) para definir mejor las líneas de acción.

La inscripción al partido indicaba su afiliación y determinaba la facultad de participar en las discusiones y en las elecciones internas.

De esta manera, los partidos aseguraban un nivel de participación muy amplio y difundido que se articulaba desde el nivel municipal y, por representación, hasta el nivel nacional.

Dicha organización presentaba indudables ventajas. Permitía a una parte no marginal de los ciudadanos discutir de todas las problemáticas del país: desde las cuestiones que interesaban las pequeñas comunidades hasta las grandes cuestiones nacionales. Así pues, se desarrollaba un conocimiento y una conciencia de las problemáticas que interesaban la vida de todos y, por consiguiente, el sentido de participación y de compromiso eran tan fuertes que todos se sentían protagonistas y partícipes del futuro del país. Se formaba (en el verdadero sentido de la palabra) una clase dirigente que se consolidaba en la discusión sobre todas las cuestiones que interesaban la organización, el desarrollo y el crecimiento de cada comunidad. Los miembros se convertían en militantes conscientes de las ideas y de las propuestas del partido al que pertenecían, las difundían a fin de buscar nuevos adeptos y nuevos consensos y se hacían protagonistas activos de la vida de su propia realidad.

El diálogo entre los partidos, que ocurría en debates públicos y durante las elecciones, completaba el proceso de democracia participativa tal como se experimentó a lo largo de la “Primera República italiana”.

Reaparece, entonces, con todo su valor pedagógico, el principio de *conciencia crítica de la memoria histórica* en el cual la correspondencia entre derecho y deber de conocimiento se convierten en elementos útiles para las jóvenes generaciones a fin de individuar en la historia de Italia aquellos momentos paradigmáticos que exaltan la connotación política de la pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristoteles (1973). *Politica*, trad. it., Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bobbio, N. (2014). *Dizionario di politica*. Torino: UTET.
- Corbi, E. y Sirignano F.M. (2011, a cura di). *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lombardi, M.G. (2020). *La Paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico*. Sant'Egidio del Monte Albino: Francesco D'Amato Editore.
- Mantegazza, R.(2006). *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica e teoria*. Milano: Elèuthera.
- Sirignano, F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sirignano, F. M. e Lucchese, S. (2012). *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Sirignano, F.M. e González-Monteagudo J., (2013, a cura di). *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa*. Sevilla: Arial.
- Sirignano, F. M. (2015). *Per una pedagogia politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Turco, G. (2002). *La politica come agatofilia*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.

Nuevas tendencias en Investigación Educativa / New Trends in Educational Research

La innovación educativa puede dar respuesta a los retos y necesidades de la sociedad. En tiempos de pandemia todavía es más necesario desarrollar acciones constantes, múltiples e interdisciplinarias tendentes a una continuada investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) educativas. No sólo se trata de responder la emergencia sanitaria que toda pandemia implica, con su carga agravante de la pérdida de vidas humanas, el dolor y vacío que las mismas dejan en las familias, las secuelas en aquellas personas que sobreviven a la infección, y las medidas tomadas a gran escala y alcance en todo el tejido social y productivo para evitar el contagio y gestionar la crisis. La Educación, en general, puede aportar y, de hecho aporta, “medicina”, recursos prácticamente inagotables para enfrentar crisis como la que estamos viviendo y padeciendo; y con solvencia, pues el mismo funcionamiento educativo, que no se ha detenido ni en tiempos de confinamiento a cal y canto, demuestra que la formación, la transmisión y generación de conocimiento no se ha interrumpido, ha funcionado con denuedo y ha permitido que no se produjera el tan temido colapso de la sociedad. La I+D+i relativa a Educación se completa con una transferencia que, en Educación, es consubstancial a cualquiera de las acciones de investigación (básica, aplicada, cualitativa o cuantitativa). La educación siempre está referida a la transferencia de los saberes, de los valores, a su generación y mejora, y siempre para ser transferidos al alumnado, a las familias, sector productivo y a la sociedad.

De todo ello es una muestra el presente libro. Contiene investigación sobre o derivada de la pandemia que actualmente nos acucia en el día a día y amenaza el futuro. Ante tal acuciante amenaza del presente y del futuro, la investigación educativa aporta recursos que nos permiten poder afrontar la situación con mejores posibilidades. Se trata de investigaciones aplicadas al mismo tiempo que también se da cabida a análisis teóricos con propuestas de intervención incorporadas.

Rosa Pilar Esteve Faubel. Profesora Ayudante Dr. (LOU) en la Universidad de Alicante. Doctora en Musicología por la Universidad de Valladolid, Salamanca y Alicante (2015) y Premio Extraordinario de Doctorado (Universidad de Alicante, 2019).

<https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/es/esteve-faubel-rosa-pilar/37341>