

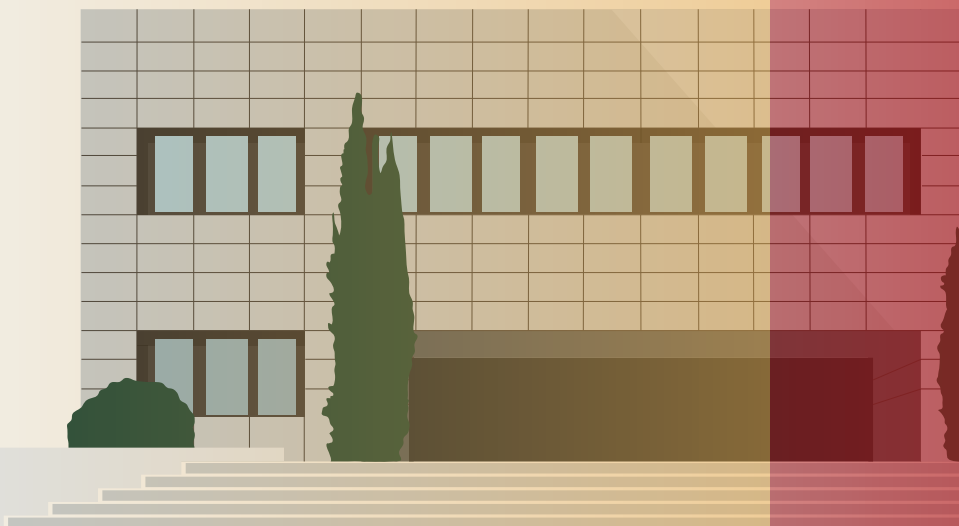
Investigacions transversals i integradores en Ciències Humanes i Socials

María Pallarés-Renau

Francisco Javier Vellón Lahoz

Patricia Salazar-Campillo (ed.)

Emergents 3



María Pallarés-Renau és graduada en Publicitat i Relacions Públiques (2014) i doctora en Comunicació (2021) per la Universitat Jaume I, després d'obtenir el títol de Màster en Noves Tendències i Processos d'Innovació en Comunicació, en l'especialitat Direcció Estratègica de Comunicació (2015). Des de l'any 2016 és professora associada del Departament de Ciències de la Comunicació en aquesta universitat i la seua investigació aborda fonamentalment l'evolució dels principals actius intangibles, concretament la reputació corporativa (mètriques, rànquings i quadres de comandament).

Francisco Javier Vellón Lahoz és llicenciat (1985) i doctor (1994) en Filologia Hispànica per la Universitat de València. És professor titular del Departament de Filologia i Cultures Europees i secretari de la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I. La seua investigació es desenvolupa en tres àmbits fonamentals: la sociolingüística històrica, l'anàlisi del discurs a l'àmbit de la comunicació i la didàctica de la llengua i la literatura.

Patricia Salazar-Campillo és llicenciada (1995) i doctora (2003) en Filologia anglesa per la Universitat Jaume I. És professora titular del Departament d'Estudis Anglesos en aquesta universitat i la seua investigació està centrada en la pragmàtica de l'interllenguatge i el discurs *online*.

**Investigacions transversals
i integradores en Ciències
Humanes i Socials**

Direcció de la col·lecció

Andreu Casero Ripollés

Comitè científic

Coordinen

Esther Monzó-Nebot

Patricia Salazar Campillo

Javier Vellón Lahoz

Membres

Manuela Alonso Salt

Robert Arnau Roselló

M. Carmen Campoy Cubillo

Hugo Doménech Fabregat

Carmen María Fernández Nadal

Jesús Gil Gómez

Jorge Martí Contreras

Susana Miquel Segarra

Kim Schulte

Mónica Velando Casanova

Col·lecció «Emergents»
Núm. 3

Investigacions transversals i integradores en Ciències Humanes i Socials

María Pallarés-Renau
Francisco Javier Vellón Lahoz
Patricia Salazar-Campillo
(ed.)

Biblioteca de la Universitat Jaume I. Dades catalogràfiques

Noms: Pallarés Renau, María, editor literari | Vellón Lahoz, Javier, editor literari | Salazar Campillo, Patricia, editor literari | Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials (26é : 2021 : En línia), autor | Universitat Jaume I. Facultat de Ciències Humanes i Socials, entitat organitzadora | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Investigacions transversals i integradores en Ciències Humanes i Socials / María Pallarés Renau, Francisco Javier Vellón Lahoz, Patricia Salazar-Campillo (ed.)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2022] | Col·lecció: Emergents ; 3 | Inclou referències bibliogràfiques | Recull part de les ponències presentades en les XXVI Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, celebrades en línia el 14 de maig de 2021 organitzades per la Universitat Jaume I | Textos en valencià, castellà i anglès

Identificadors: ISBN 978-84-18951-23-7 (paper)

Matèries: Humanitats -- Investigació | Ciències socials -- Investigació

Classificació: CDU 168.522 | CDU 3:001.891 | THEMA GTB



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió i comercialització de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es.

© Del text: les autores i els autors, 2022

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
www.tenda.uji.es publicacions@uji.es

ISBN (paper): 978-84-18951-23-7

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Emergents.3>

Dipòsit legal: CS 56-2022



Reconeixement-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Índex

| | |
|---|----|
| Introducció | 9 |
| Pràctiques externes en confinament dels Graus en Mestre/a d'Educació Infantil i Primària: aprenentatges, oportunitats, descobriments i reptes educatius Marta García García, Paola Ruíz Bernardo, Aida Sanahuja Ribés i Lucía Sánchez-Tarazaja | 11 |
| Percepción del alumnado universitario sobre su experiencia educativa en tiempos de pandemia Reina Ferrández-Berrueco i Patricia Arroyo Ainsa | 29 |
| Respuestas ante la pandemia de desinformación sobre la COVID-19: evolución y tendencias de las plataformas de verificación españolas en 2020 Rosana Sanahuja | 47 |
| Comparing children's and parents' language attitudes in a multilingual context Gloria Sánchez Muñoz | 63 |
| Formalització i implementació de les entrades d'un diccionari amb Multiterm. El cas del <i>Diccionari català-valencià-balear</i> Fabio Badenes i Tejedo | 79 |
| The effect of CLIL on L3 students' oral production and comprehension in a Primary school context Gema Gayete Domínguez | 97 |

| | |
|---|-----|
| De Cap de Terme a les Alqueries: la configuració d'una identitat municipal Javier Lara Fonfría | 115 |
| El monstruo femenino en el imaginario occidental: pervivencias y mutaciones Paula Quintano Martínez | 129 |
| Aproximación a una caracterización del exilio colombiano en Europa Edinson Cuéllar Oliveros y Sandra Torres Acosta | 145 |
| Gender and media matters in Peace Communication – A case study of Pakistan Syed Shah | 163 |
| La mujer política “del cambio” iberoamericana. Propuesta metodológica para el estudio de sus estrategias discursivas en Twitter Romina Pepe-Oliva | 179 |
| Notes biogràfiques | 197 |
| Bionotes | 203 |
| Notas biográficas | 209 |

INTRODUCCIÓ

El volum EMERGENTS 3: INVESTIGACIONS TRANSVERSALS I INTEGRADORES EN CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS reflecteix la diversitat i complexitat de la societat actual amb una sèrie de contribucions presentades en les XXVI Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, celebrades al maig de 2021. En aquest sentit, la col·lecció “Emergents”, promoguda i finançada per la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I, recull en el seu tercer volum onze capítols que es poden agrupar en quatre eixos principals: l'impacte de la pandèmia de COVID-19 en diversos contextos, investigació en llengua, identitat i gènere.

L'educació, a l'igual que molts altres disciplines humanes, ha sofert les conseqüències de la pandèmia de COVID-19 i aquest fet es veu reflectit en el capítol de García, Ruiz, Sanahuja i Sánchez, on s'aborda el repte de dur a terme les pràctiques docents en el marc del confinament sanitari. L'experiència acadèmica universitària viscuda en pandèmia amb la docència en línia es tracta en el capítol de Ferrández i Arroyo. Prenent com a referència la pandèmia en l'àmbit comunicatiu, Sanahuja se centra en la desinformació sorgida de notícies falses (*fake news*) i en la necessitat de promoure un periodisme de verificació a Espanya.

El segon eix vertebrador d'aquest volum es centra en recerca en llengües a l'àmbit educatiu: Sánchez aborda el tema de les actituds vers la llengua pròpia (català i/o espanyol) front a l'estrangera (anglès); Badenes presenta una aplicació per millorar l'ús d'un diccionari amb la finalitat de facilitar la traducció i Gayete explora la implementació de l'aprenentatge integrat de contingut i llengua (CLIL, en anglès) en la producció i comprensió oral d'alumnat de primària.

El bloc de contribucions relacionades amb la identitat comença amb el capítol de Lara, qui presenta l'evolució històrica de l'actual municipi de les Alqueries, localitat marcada per una forta voluntat segregacionista i amb identitat pròpia. Aspectes identitaris i de perspectiva feminista són abordats al treball de Quintano per tal d'examinar la construcció de la imatge de la monstruositat femenina a la cultura occidental. Adoptant un angle més ampli, però sense oblidar la identitat pròpia, la contribució de Cuéllar i Torres narra experiències de resistència de colombians en l'exili, fet considerat com un tipus de violència. Per finalitzar el volum, trobem dos capítols centrats en la perspectiva de gènere: la contribució de Sha té l'objectiu de ressaltar els drets de la dona a Pakistan a través dels mitjans de comunicació; per acabar, el capítol de Pepe-Oliva examina l'ús que dones polítiques fan d'eines digitals per reclamar protagonisme i lideratge.

Pràctiques externes en confinament dels Graus en Mestre/a d'Educació Infantil i Primària: aprenentatges, oportunitats, descobriments i reptes educatius

Marta García García
al011255@uji.es

Paola Ruiz Bernardo
ruizma@uji.es

Aida Sanahuja Ribés
asanahuj@uji.es

Lucía Sánchez-Tarazaga
lvicente@uji.es

El tancament de les escoles per la COVID-19 ha provocat un gran trasbals en la societat, que ha afectat tota la comunitat educativa, i de forma particularment desafiant també els i les aprenents de mestre. Les grans crisis són un punt d'inflexió i d'oportunitats perquè ens posen a prova, ens obliguen a reflexionar i a repensar-nos. Quines reptes han viscut aquests mestres en formació? Quins guanys i pèrdues han tingut? Quins aprenentatges han realitzat?

S'hi ha emprat una metodologia d'investigació qualitativa, centrada en l'anàlisi documental amb caràcter inductiu, seguint un mostreig intencional combinat amb bola de neu. Examinant 39 memòries del Pràcticum del Grau de Magisteri d'Infantil i de Primària, de la Universitat Jaume I de Castelló. Els resultats mostren la necessitat de potenciar habilitats socials,

emocionals i de gestió del canvi; la rellevància de l'escola per compensar desigualtats; la problemàtica de la bretxa digital i sobretot competencial; l'obsolescència de la formació; la importància de conèixer el context de cada xiquet i xiqueta, així com de la comunicació família-escola; la urgència de repensar el què, el com, el perquè i el per a què de l'educació, d'entre altres. Per concloure, recordem Freire, qui deia que la qüestió està en com transformar les dificultats en possibilitats. L'estudiantat de Magisteri ha sabut aprofitar els desafiaments pandèmics reflexionant i convertint reptes en fortaleses, per construir l'escola d'aprenents que volem.

Paraules clau: formació inicial mestres, pràcticum confinament, pràctica reflexiva, tancament d'escoles, reptes educatius actuals

Introducció teòrica

L'inici de l'alarma sanitària provocada per la COVID-19 ha produït canvis radicals en tots els àmbits. De forma global i compartida, ens hem vist abocats a viure una experiència que en cap moment ens hauríem pogut imaginar (Aretio 2021; Rodríguez 2020).

La situació també ha afectat de forma particularment desafiant l'estudiantat (Schleicher 2020; Pokhrel i Chhetri 2021), i en especial, l'alumnat que estava realitzant les seues pràctiques formatives (Flores i Gago 2020; Allen, Rowan i Singh 2020). El pràcticum és una peça fonamental en el procés de formació inicial dels docents, i una ocasió inigualable per construir mitjançant la reflexió, un pont per connectar teoria i pràctica (Molina 2011; Wilson i l'Anson 2006), i per descomptat, per aprendre l'ofici de mestre/a (Beck i Kosnik 2002; González-Sanmamed i Fuentes 2011; Sorensen 2014).

La importància de la pràctica real en les escoles és reconeguda àmpliament en tots els programes de formació docents (Kidd i Murray 2020). Així també diverses polítiques internacionals (USDOE 2011; TEMAG 2014; CE 2015) reflecteixen que augmentar la qualitat i la quantitat de la pràctica en l'aula produeix directament millors mestres. Amb aquestes premisses, què ocorre quan ja no és possible que l'estudiantat de Magisteri realitze les pràctiques en el context d'aula presencial?

Tanmateix, cal tenir en compte que relacionar la pràctica únicament amb el temps a les escoles comporta confusió i equívocs, ja que sembla que tot el que es fa en la formació inicial universitària és teoria i que només a l'escola es genera pràctica. Però ens cal la teoria per provocar la reflexió sobre la pràctica, i per tant, les accions han d'acompanyar-se d'una reflexió activa per unir sabers teòrics i pràctics. En aquest marc, la pràctica reflexiva emergeix com una proposta altament efectiva per a la formació inicial i permanent de docents (Domingo 2021). Cal una profunda revisió sobre “el què”, “el perquè” i “el per a què” del que està passant, i sobre “el com” millorar-ho (Imbernon 2017).

L'estudiantat va perdre l'aspecte fonamental de l'experiència del pràcticum (Ruiz-Bernardo et al. 2018), enfrontant-se als nous reptes de la docència a distància i confinada (UNICEF 2021, 33-35). És indubtable que hi ha hagut pèrdues, i fins i tot, es pot caure en la temptació de considerar-ho un temps buit d'aprenentatges. Per aquest motiu, es vol confirmar tal com s'ha recuperat en altres estudis (Donitsa-Schmidt i Ramot 2020; la Velle et al. 2020; Kalló, Mitchell i Kamalodeen 2020), que sí s'han generat oportunitats, desenvolupant pedagogies innovadores, descobrint noves formes de treballar i col·laborar (Cordero 2020), i sobretot, facilitant l'assoliment de nous sabers. Ja que tal com ho proposa Delors et al. (1997), a més d'aprendre a conèixer o a fer, també cal aprendre a viure junts i a ser.

Tot i amb això, cal recordar que la rellevància de l'experiència del Pràcticum recau a valorar si el context viscut ha permès a l'estudiantat assolir sabers i competències significatives per a ells i per a la seua professió (Zabalza 2013). Cal parar més atenció en allò que el professorat reclama saber, escoltar-los, donar-los suport i satisfer les seues demandes de formació per fer front als nous reptes educatius (Cochran-Smith 2003).

Objectius

Amb tot l'exposat, a continuació es concreten els dos objectius d'aquest estudi:

1. Visibilitzar els aprenentatges, oportunitats i descobriments que l'estudiantat en pràctiques dels Graus en Mestre/a d'Educació Infantil i Educació Primària ha pogut traure de la vivència. Amb aquesta intenció plantegem

les preguntes de recerca següents: Què t'ha aportat l'experiència? A quines reflexions has arribat? Quins guanys o pèrdues consideres haver patit? Quines oportunitats i descobriments has tret de la vivència?

2. Conèixer quin és el seu punt de vista al voltant dels reptes educatius actuals, tant professionals com socials, als que consideren que han de fer front. Per aquest motiu els preguntem: A quins reptes educatius actuals consideres que has de fer front?

Metodologia

El disseny metodològic d'aquest treball és el propi d'un estudi comprensiu descriptiu de caràcter qualitatiu.

Mostra

Es parteix d'una població composta per l'estudiantat de 3r i 4t curs del Grau de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària de la Universitat Jaume I de Castelló, que han realitzat el Pràcticum durant el confinament per la COVID-19. La mostra està formada per un total de 39 alumnes que han facilitat les seues memòries. Per obtenir-ho s'ha seguit un mostreig intencional combinat amb bola de neu.

Procediment i anàlisi de dades

Per recollir les memòries s'ha enviat un correu electrònic a la població objectiu que ha realitzat el Pràcticum durant el curs acadèmic 2019/2020, s'ha informat dels objectius del projecte i s'ha convidat a emplenar un formulari Google on compartir la memòria de les pràctiques. En el formulari també es confirma el consentiment per utilitzar les respostes en aquesta investigació, així com s'indica el correu electrònic si s'accepta participar en un grup de discussió en una futura línia d'investigació.

S'espera que l'estudiantat realitze en la memòria una autoavaluació, reflexió i anàlisi personal de l'experiència (Gregori et al. 2015); d'aquesta manera s'espera extraure'n de la revisió les respostes a les preguntes de la recerca.

Per analitzar les dades, seguint les recomanacions de Saldaña (2013), s'ha realitzat en primer lloc una definició i jerarquitització de les categories d'anàlisi, per a després extraure els fragments corresponents a cada classe. Per identificar-ne la procedència i conservar l'anonimat s'hi ha emprat un sistema de codis format per una lletra I o P (Infantil o Primària), junt amb un 1 o 2 (Pràcticum I o II), seguit d'un guió baix amb un altre nombre que identifica cadascun dels autors. Per exemple: P2_06, memòria de l'alumne 06 del Grau de Primària del Pràcticum II.

Amb la posada en comú de diferents fragments dins d'una mateixa categoria s'ha generat un diàleg fictici entre les memòries. Mitjançant la juxtaposició de les reflexions i el contrast dels arguments, s'han assimilat diferents idees per validar les respostes que s'han obtingut a les preguntes plantejades en els objectius inicials.

Un total dels fragments s'han analitzat amb caràcter inductiu (Miles i Huberman 1994; Saldaña 2013), s'han organitzat en dos blocs, s'han agrupat en cinc grups i s'han distribuït en 19 categories. A més a més, seguint les recomanacions de Weber (Saldaña 2013), s'hi han utilitzat operadors tant qualitius com quantitatius, de manera que estimant les freqüències dels resultats s'han obtingut indicadors numèrics que mostren la presència d'aquesta categoria dins dels total de fragments seleccionats. Per finalitzar, seguint les indicacions de Dey (2003), s'han representat les freqüències amb gràfics de barres i circulars, pel seu valor expressiu.

Resultats

Del total dels 322 fragments recollits, i tal com es mostra en la taula 1, 60 d'aquests han donat resposta a l'objectiu 1, sobre el pràcticum en confinament, que representa el 19% del total; els 262 restants, han donat resposta a l'objectiu 2 sobre els reptes educatius, xifra que suposa el 81%.

Taula 1. Nombre de fragments analitzats.
Quantificació i distribució entre els objectius

| Total de fragments analitzats | Objectiu 1: Pràcticum en confinament | Objectiu 2: Reptes educatius actuals |
|-------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 322 - 100% | 60 - 19% | 262 - 81% |

En la taula 2 es recullen les diverses categories que donen resposta a l'objectiu 1 i l'agrupament en 4 blocs de les categories que donen resposta a l'objectiu 2.

Taula 2. Recull del total de les categories que donen resposta a l'Obj.1) sobre el Pràcticum en confinament i a l'Obj. 2) sobre els Reptes educatius actuals

| Objectiu 1: Pràcticum en confinament | Objectiu 2: Reptes educatius actuals | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--|---------------------------|
| | A) Les famílies | B) La societat | C) L'educació | D) L'ofici de mestre |
| 1. Guanys, aprenentatges i oportunitats | 4. Bretxa digital | 7. Conciliació | 11. Què cal ensenyar i què cal aprendre? | 16. Vocació docent |
| 2. No aprenentatges | 5. Bretxa social | 8. Edu. universal. Equitat. Inclusió | 12. Funció del docent | 17. Competència digital |
| 3. Descobriments i Canvis de mirada | 6. Comunicació | 9. Compromís social | 13. Funció de l'escola | 18. Mancances en formació |
| | | 10. El nou curs | 14. Responsabilitat comuna | 19. Gestió del canvi |
| | | | 15. Alumnat NESE | |

Per acabar, a continuació, en la taula 3, es presenta la freqüència d'aparició de cadascuna de les 19 categories analitzades.

Taula 3. Resultats que mostren la freqüència d'aparició de les categories en les memòries

| Objectiu 1: Pràcticum en confinament | Objectiu 2: Reptes educatius actuals | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----|-----|----|-----|-----|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------------|-----|-----|----|-----|----|----------------------|
| | A. Famílies | | | | | | B. Societat | | | | | | C. Educació | | | | | | D. L'ofici de mestre |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| % | 11,5 | 3,4 | 3,7 | 13 | 9,6 | 5,9 | 3,7 | 2,5 | 6,8 | 3,1 | 5,6 | 2,5 | 2,2 | 6,2 | 3,1 | 4 | 3,1 | 4 | 5,9 |

Objectiu 1: Pràcticum en confinament

Aquestes reflexions s'han organitzat en 3 categories que a continuació es detallen, i s'indiquen entre parèntesis la freqüència d'aparició respecte el total dels fragments analitzats. Són les següents: guanys, aprenentatges i oportunitats (11,5%), no aprenentatges (3,5%), i descobriments i canvis de mirada (3,7%).

D'una banda, pel que fa als guanys, aprenentatges i oportunitats, els i les aprenents de mestre reconeixen que la vivència els ha resultat positiva o molt positiva (I1_P1) «m'ha fet créixer moltíssim. Em sent molt més segura de les meues decisions». L'estudiantat valora l'oportunitat de parar a pensar i de repensar el que calia fer, d'analitzar el context, de dubtar, de superar-se i d'evolucionar (P1_07) «La pandèmia ens ha permès [...] plantejar-nos de nou el quin, el per a quin, el perquè, el com, el qui i el quan de l'educació». D'altra banda, identifiquen com a no-aprenentatges, les pèrdues viscudes per haver estat fora de l'ambient escolar (I1_P9) «m'hauria encantat haver pogut continuar les pràctiques amb total normalitat [...] crec que és on realment es veu la realitat i on realment s'apren». Per acabar, referits als descobriments i canvis de mirada, valoren la possibilitat d'haver estat en contacte amb realitats desconegudes i de resignificació d'elements que fins al moment havien passat desapercebut (P1_09) «m'ha ajudat [...]

a deixar enrere molts prejudicis que tenia i a obrir la meua ment»; (P2_04) «he après a valorar el temps, les persones, l'alumnat i sobretot la presència».

Objectiu 2: Reptes educatius actuals

Els fragments s'han distribuït en quatre grups: A) Famílies, B) Societat, C) Educació, i D) L'ofici de mestre. La freqüència d'aparició en les diverses categories queda representada en la Figura 2.

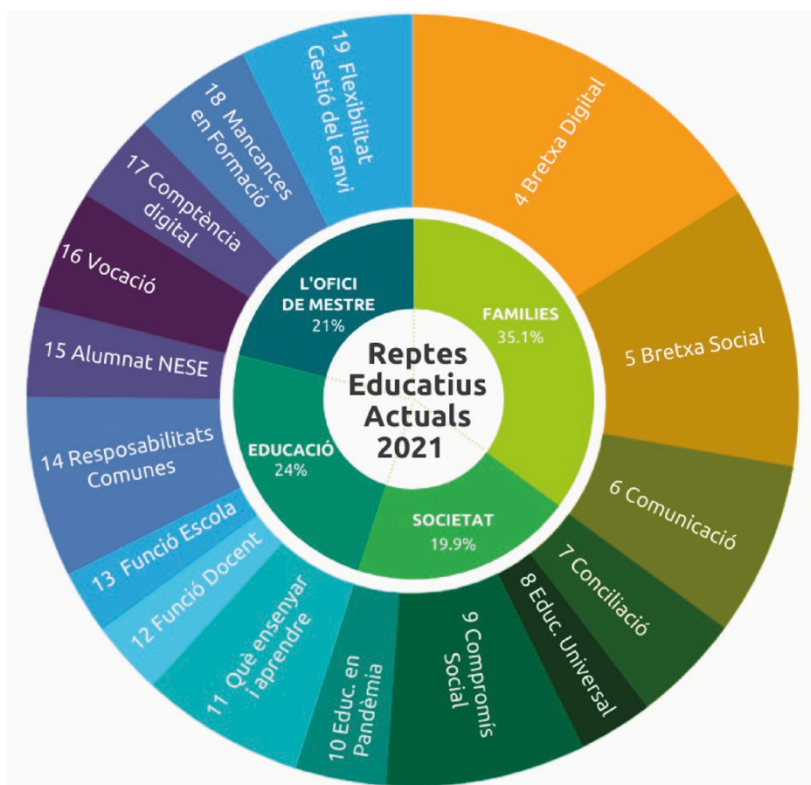


Figura 2. Diagrama amb la distribució de les freqüències que representen les categories de l'objectiu 2: Reptes educatius actuals

A) Les famílies

Les desigualtats socioeconòmiques motiven carències de recursos materials i d'accés a internet, però sobretot d'acompanyament, generant dificultats que res tenen a veure amb les capacitats de l'alumnat. (P1_07) «més que una bretxa digital, el que s'ha observat és una bretxa social». Aquest grup s'organitza en tres categories: bretxa digital (13%), bretxa social (9,6%) i comunicació amb les famílies (5,9%).

En relació a la bretxa digital, les carències de recursos materials, connexions o competències digitals dificulten l'accés a l'educació (P1_08) «haurem de tenir en compte la situació de connexió o desconexió virtual del nostre alumnat»; (P2_04) «disposar d'un dispositiu electrònic no t'assegura el coneixement per utilitzar-lo». Pel que fa a la bretxa social, l'escolarització a distància potencia les mancances familiars, per la qual cosa cal apropiarse al context dels xiquets i les xiquetes (I1_P9) «En temps de confinament, s'han agreujat les situacions desfavorides»; (I2_03) «hi ha xiquets i xiquetes que no poden rebre ajuda dels pares, no per falta de temps, sinó per falta de coneixements». Respecte a la comunicació amb les famílies, la intervenció familiar per mantenir el contacte amb l'alumnat, ha evidenciat realitats invisibles que condicionen l'accés a l'educació (P1_11) «l'única manera d'arribar als alumnes en la distància és a través dels familiars». (P2_08) «la implicació de les famílies resulta molt dispar». No obstant això, també es reconeix positivament l'augment dels contactes (I2_04) «L'any passat l'únic contacte que tenia era mitjançant les tutories [...] però aquest any el contacte ha sigut quotidià».

B) Societat

Aquestes reflexions s'organitzen en quatre categories: conciliació laboral i assistencial (3,7%), educació universal, inclusiva i equitativa (2,5%), compromís social (6,8%) i educació en pandèmia (3,1%).

Fent referència a la conciliació, compaginar treball i tenir cura dels fills, o suplir explicacions docents han estat les principals preocupacions recuperades en els fragments; (I1_P5) «Molts pares i mares han hagut de continuar treballant i no han tingut prou temps per dedicar als fills [...] Açò comporta que alguns alumnes es queden despenjats». Respecte l'educació inclusiva, equitativa

i universal, l'escola física posa un parèntesi a les desigualtats, i aporta un espai segur amb l'objectiu d'aprendre. Per contra, amb l'escolaritat a casa, empitjoren les circumstàncies per accedir a l'educació amb equitat per a tots i totes. (P1_11) «les diferents realitats oposades en les llars dificulten una educació basada en l'equitat que implique actuar d'acord amb les diferències individuals». En relació al compromís social, s'ha apreciat la rellevància de les interaccions personals i la necessitat d'implementar un model d'educació més respectuosa (P2_04) «L'educació no és un acte aïllat del món, sinó que més aviat depèn d'interaccions entre els uns i els altres»; (P1_07) «per a entendre el significat de la vida, la clau és aprendre dels altres [...] apel·lar al compromís de tota la societat». Atenent a l'educació en pandèmia i els reptes envers el nou curs, es mostra preocupació pels propers cursos escolars en pandèmia, amb les mesures sanitàries que açò implica, i les possibles conseqüències de la pèrdua d'escolaritat física (I1_10) «no crec que hagen pogut progressar tot el que calia».

C) Educació

S'organitza en cinc categories que són: què ensenyar i què aprendre? (5,6%), la funció docent (2,5%), la funció de l'escola (2,2%), responsabilitats comunes (6,2%) i l'alumnat NESE (3,1%).

Responent a la qüestió sobre què ensenyar i què aprendre?, els fragments extrets defensen que cal partir d'observar les necessitats de cada context individual concret per despertar el desig d'aprendre (P1_07) «cada alumne és una vida a la qual cal parar atenció i és essencial una cerca permanent de les necessitats de l'alumnat». Respecte a la funció del docent, cal visibilitzar el treball humà i millorar l'autopercepció per apreciar-ne la transcendència i contribuir a millorar la societat (I1_07) «La docència és la professió que permet als nostres menors trobar sentit al món. Aquest és el moment dels bons docents, per portar esperança al nostre alumnat a través de l'aprenentatge». Analitzant la funció de l'escola, aquesta ha de generar la capacitat de sentir-se capaç d'afrontar els reptes que s'hi presenten (P1_07) «L'escola ha de preparar per a la vida en un sentit ampli [...] ser capaç de destriar el que és important del que no i sobretot de fer connexions per aconseguir una imatge més àmplia del món»; (P1_06) «Valorar la funció de l'escola no sols en el pla acadèmic, sinó també en l'emocional». Fent referència a les responsabilitats comunes, la mediació i la col·laboració amb el context familiar ha estat imprescindible per a l'educació dels xiquets i les xiquetes. Cal

la implicació de tots els agents, així com l'adaptació a cada individualitat i a les seues circumstàncies (P2_04) «aprendre en “una escola de vida”, on no aprenen sols els xiquets, sinó també hi formen part els pares i mares [...] on aprèn tota la societat en general». I per acabar, en relació a l'alumnat NESE, i puntualitzant prèviament que el terme *NESE* designa l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, es mostra preocupació per l'alumnat que en l'escola física compta amb més recursos personals i assistencials (P1_01) «l'alumnat amb més dificultats [...] deixa de comptar amb el paraigües protector de l'entorn escolar»; (P2_04) «la resposta d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives, de manera *online* és molt difícil d'atendre adequadament».

D) L'ofici de mestre

Els punts de vista d'aquests aprenents de mestre respecte al seu futur ofici s'agrupen en quatre categories: vocació docent (4%), competència digital (3,1%), mancances en formació (4%) i flexibilitat i gestió del canvi (5,9%).

En primer lloc, fent referència a la vocació docent, es valora la importància de la motivació del docent per lidiar amb les circumstàncies (I1_02) «en aquest període, s'ha valorat més la labor i la funció del/de la docent i la seua responsabilitat en la societat». Pel que fa a la competència digital, es realitza una aposta ferma per millorar la competència digital docent (P2_04) «el claustre ha decidit preparar cursos TIC per dotar-los d'estratègies i ferramentes per fer un millor ús de les tecnologies». Valorant les mancances en formació, es revela la necessitat de millorar la formació dels mestres, tant inicialment, com de forma contínua al llarg de tota la professió, per evolucionar al ritme de la societat. (P1_08) «enfo-car l'educació dels futurs professionals d'una forma més pròxima a l'àmbit escolar»; (P1_01) «Torne a ser conscient de la gran necessitat de formació contínua, d'evolució i creixement constant en qualsevol àmbit de la societat, però molt més encara en els docents». Per concloure, revisant la gestió del canvi, la flexibilitat, l'adaptació i la creativitat, es valora que cal potenciar la capacitat creativa en el docent, de renovar-se i reinventar-se per adaptar-se als canvis continus del món en el qual vivim (P1_07) «De tot això extrac una sèrie de conclusions: el món canvia a una velocitat vertiginosa i és necessari desenvolupar habilitats cognitives i emocionals que ens permeten adaptar-nos a aquests canvis».

Conclusions

La primera conclusió evidencia que l'experiència ha estat enriquidora, ha aportat guanys i oportunitats de creixement, sobretot referents al saber ser i al saber viure junts. Cal visibilitzar aprenentatges per restaurar la confiança col·lectiva entre els docents, vèncer inseguretats i empoderar-se per fer front a adversitats i incerteses.

Altres estudis (Darling-Hammond i Hyler 2020; Sepúlveda-Escobar i Morrison 2020; Carlsen et al. 2020), també arriben a les mateixes conclusions, i es milloren així la preparació cognitiva, emocional i cultural. A més a més, publicacions com la d'UNICEF (2021) valoren aquesta situació com una oportunitat per deixar de banda pràctiques educatives. Cal una educació que prepare per a la vida, centrada en la persona i en el seu desenvolupament (PNUD 1999; OCDE 2015).

En referència a les famílies, les carències dels contextos familiars, evidencien una bretxa digital, social i econòmica, però sobretot de pobresa de coneixements, de falta de supervisió i d'acompanyament, que incapaciten per fer ús de les TIC de manera efectiva (Flores i Gago 2020; UNICEF 2021; World Bank 2020). Aprendre mitjançant la tecnologia no sempre és un privilegi, i a vegades, pot resultar un inconvenient afegit a una situació ja de per si vulnerable. Atès que es poden potenciar desigualtats i amplificar obstacles associats a la pobresa (Goldstein, Popescu i Hannah-Jones 2020; Scheiber, Schwartz i Hsu 2020).

Segons promou la UNESCO, l'educació és el principal instrument per lluitar contra les desigualtats, però com pot realitzar la seua funció compensadora quan l'accés a l'educació s'ha vist compromès i condicionat per un entorn digitalitzat? Aquest canvi de paradigma ha generat una reflexió en els futurs mestres sobre la necessitat de tenir en compte les possibilitats d'acompanyament, tant en l'ensenyament virtual com en el presencial.

Pel que respecta als reptes socials, davant escenaris canviants a ritmes accelerats, la parada en sec pandèmica ha generat la necessitat de dedicar temps a repensar quines són les prioritats educatives actual. Però en lloc de dibuixar l'horitzó final, el que necessitem és traçar les línies bàsiques dels seus punts de partida (Garcés 2020). Parar-se per observar, observar i prou (Harari 2018), estar atents per prendre decisions sobre les qüestions que ens envolten, entre les quals, les prioritats educatives.

L'educació no és un article de luxe, totes les persones han d'accedir, per desenvolupar les seues habilitats i la seua comprensió del món (Borjas 2014). Per

construir l'escola d'aprenents que volem cal resignificar les interaccions i els vincles socials, cal un compromís comunitari, per cooperar i col·laborar amb la resta d'agents de la comunitat educativa, per convertir l'educació en un bé comú per a totes i tots (CEPAL, NU 2020).

Revisant l'educació: Què ensenyar i què aprendre?, Com?, Per què i per a què? S'hi plantegen preguntes com a motor de reflexió i transformació, com a impulsores del canvi. Cal una aposta per una educació amb sentit, que desperte el desig d'aprendre, fomenti l'autoconeixement i prepare l'alumnat per a desenvolupar-se de forma autònoma. Preparar per a la vida en un sentit ampli, per ser responsables i amb capacitat crítica. Educar-se, tant l'alumnat com el docent, en sabers i destreses que ens diferencien de les màquines, per aportar valor a la comunitat i al conjunt de la societat (Cornella 2021).

La finalitat de l'educació segons Robinson (2009) és comprendre el món que ens rodeja, mitjançant el desenvolupament d'habilitats transversals, com són la curiositat, la creativitat, la capacitat crítica, la comunicació, la col·laboració, la compassió, la calma i el civisme. Entre aquestes, destacar les anomenades per Harari (2018) i per Maggio (2018) com les "4Cs": pensament crític, comunicació, col·laboració i creativitat, que juntament amb l'educació emocional, han resultat fonamentals davant les adversitats del confinament.

A tall de cloenda, en el que respecta a l'ofici de mestre, s'ha de millorar l'agilitat de resposta als desafiaments diaris, potenciar la competència digital i pedagògica, així com també enfocar-se en les habilitats socials i emocionals (Mendiola, Melchor Sánchez et al. 2020; Trujillo et al. 2020: 81; Köning et al. 2020; Arias i Hincapié 2019). Cal apostar per models d'aprenentatge continuus que estimulen desenvolupar habilitats per donar resposta ecològica, sistèmica i inclusiva, a les demandes canviants del món actual (Cobos i Morave, 2010).

Limitacions, propostes de millora i línies futures d'investigació

Una de les possibles limitacions és la grandària de la mostra. No obstant això, s'ha comparat amb altres investigacions i estudis (Darling-Hammond i Hyler 2020; Sepúlveda-Escobar i Morrison 2020; Carlsen et al. 2020), i és interessant comprovar com s'arriben a conclusions molt semblants i coincideixen en la visió dels mateixos reptes i desafiaments. Per tant, com a propostes de millora se suggereix l'ampliació de la mostra cercant altres canals per animar-hi a la participació, així com també es pot ampliar la proposta a altres universitats per comparar les experiències d'altres localitzacions de l'estat, o fins i tot d'altres països.

Entre les possibles línies futures d'investigació obertes hi ha la generació d'un grup de discussió per profunditzar en les reflexions de l'alumnat, i fins i tot es podria ampliar a supervisors i tutors acadèmics.

Bibliografía

- Allen, Jeanne, Leonie Rowan i Parlo Singh. 2020. *Teaching and teacher education in the time of COVID-19*, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48.3, 233-236.
- Aretio, Lorenzo García. 2021. «COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y postconfinamiento». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24.1, 09-32.
- Arias Ortiz, Elena i Diana Hincapié. 2019. «Desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina». *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, coords. Mercedes Mateo Díaz i Graciana Rucci 139-161. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Beck, Clive, i Clare Kosnik. 2002. «Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions». *Teacher Education Quarterly* 29.2, 81-98.
- Borjas, Mónica. 2014. «La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica». *Rastros Rostros* 16: 30, 35-45.
- Carlsen, Jake, Eric Jensen i Anna Krytenberg. 2020. «Pandemia & Educación: Una conversación entre los candidatos a maestros». *Northwest Journal of Teacher Education* 15.1.2.
- CEPAL, NU. 2020. «La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19». Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina de Santiago.
- Cobo, Cristóbal i John Moravec. 2011. «Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula». *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 62, 66-81.
- Cochran-Smith, Marilyn. 2003. «Learning and unlearning: The education of teachers educators». *Teaching and teacher education* 19.1, 5-28.
- Comisión Europea. 2017. «Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida».

- Cordero, Trevor. 2020. «Formación docente y COVID-19: respuestas y oportunidades para nuevas iniciativas pedagógicas». *Revista Europea de Educación del Profesorado* 46.4, 439-441.
- Darling-Hammond, Linda i Maria E. Hyler. 2020. «Preparing educators for the COVID era... and beyond». *European Journal of Teacher Education*. 43.4, 457-465.
- Delors, Jacques et al. 1997. *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco. París.
- Dey, Ian. 2003. *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Scientists*, 201-226. Routledge: Londres.
- Domingo Roget, Àngels. 2021. «La práctica reflexiva: un modelo transformador de la pràxis docente.» *Zona Pròxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 34, 1-21.
- Donitsa-Schmidt, Smadar, and Rony Ramot. 2020. «Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the COVID-19 pandemic». *Journal of Education for Teaching* 46.4, 586-595.
- Flores, Maria Assunção i Marília Gago. 2020. «Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses». *Journal of Education for Teaching* 46.4, 507-516.
- Garcés, Marina. 2020. *Escola d'aprenents*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gregori Moratalla, Lorena, Paola Ruiz Bernardo, Carla Colomer Diago i Paula Escobedo Peiro. 2015. «Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas». *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas: XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: actas*. Andavira Editora, 1087-1101. Santiago de Compostela.
- González-Sanmamed, Mercedes i Eduardo Fuentes Abeledo. 2011. «El Prácticum en el aprendizaje de la profesión de docente». *Revista de Educación* 354, 47-70.
- Imbernon Muñoz, Francesc. 2017. «La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente». Prólogo de *Retos y certezas sobre la construcción de conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. Barcelona: Octaedro, 11-15.
- Kaloo, Rowena Constance, Beular Mitchell, i Vimala Judy Kamalodeen. 2020. «Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education». *Journal of Education for Teaching* 46.4, 452-462.

- Kidd, Warren i Jean Murray. 2020. «The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online». *European Journal of Teacher Education* 43.4, 542-558.
- König Johannes , Daniela J. Jäger-Biela i Nina Glutsch. 2020. «Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany». *European Journal of Teacher Education* 43.4, 608-622.
- La Velle, Linda, Stephen Newman, Catherine Montgomery i David Hyatt. 2020. «Initial teacher education in England and the COVID-19 pandemic: challenges and opportunities». *Journal of Education for Teaching* 46.4, 596-608.
- Maggio, Mariana. 2018. “Habilidades del siglo XXI : cuando el futuro es hoy. Documento básico”, *XIII Foro Latinoamericano de Educación*: 31. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Miles, Matthew B. i A. Michael Huberman. 1994. «Qualitative data analysis: An expanded sourcebook». London: Sage Publications.
- Mendiola, Melchor Sánchez, et al. 2020. «Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM». *Revista Digital Universitaria* 21.3, 1-24.
- Molina, Enrique Correa. 2011. «La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional». *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* 50.2, 77-95.
- Moreno, Ana. 2020. «Entrevista a Richard Gerber». *Revista diàlegs*. 1, 20-27. Barcelona: Impuls educació.
- Mutton, Trevor. 2020. «Teacher education and COVID-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives». *Journal of Education for Teaching*, 46.4, 439-441.
- OCDE. 2015. *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Institutoo Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Pokhrel, Sumitra i Roshan Chhetri. 2021. «A literature review on impact of COVID -19 pandemic on teaching and learning». *Higher Education for the Future* 8.1, 133-141.
- Robinson, Ken, Lou Aronica i Mercedes García Garmilla. 2009. *El elemento*. Bogotá: Grijalbo.
- Rodríguez, H. Alexander Frontanilla. 2020. «El deseo de “volver a la normalidad”: cambios, dificultades e imaginarios en educación y comunicación en tiempos de COVID-19». *Rastros y rostros tras el barbijo* 6, 37.

- Ruiz Bernardo, Paola, Roberto García Antolin, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente, Rosa Mateu Pérez, Ana Belén Górriz Plumed, Carla Colomer Diago i Paula Escobedo Peiro. 2018. «Un prácticum de qualitat i una memòria reflexiva. Orientacions per a l'excel·lència». *Col·lecció Sapientia*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Saldaña, Johnny. 2013. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.
- Schleicher, Andreas. 2020. *The Impact of COVID-19 on Education Insights from Education at a Glance 2020*. OECD.
- Sepulveda-Escobar, Paulina, and Astrid Morrison. 2020. «Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities». *European Journal of Teacher Education* 43.4, 587-607.
- Sorensen, Pete. 2014. «Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum». *Teaching and teacher education* 44, 128-137.
- TEMAG. Teacher Education Ministerial Advisory Group. 2014. *Action now: Classroom ready Teachers*. Canberra: Department of Education.
- Trujillo Sáez, Fernando, Manuel Fernández Navas, Ramón Montes Rodríguez, Adrián Segura Robles, Francisco J. Alaminos Romero i Ana Yara Postigo Fuentes. 2020. *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*, 81-88. Madrid: Fad.
- UNESCO. ESALC. 2020. «La educación es el principal instrumento para combatir las desigualdades sociales exacerbadas por la pandemia».
- UNICEF. 2021. «Desafíos desencadenados por la pandemia», en *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*, 33-35.
- USDOE. United States Department of Education. 2011. *Our Future, Our Teachers. The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement*. ERIC Clearinghouse.
- Wilson, Gary i John l'Anson. 2006. «Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education». *Teaching and Teacher education* 22.3, 353-361.
- World Bank. 2020. *Reimaginar las conexiones entre las personas: Tecnología e Innovación Educativa en el Banco Mundial*. Washington DC: Banco Mundial, 17-22.
- Zabalza Beraza, Miguel A. 2013. «El prácticum como contexto de aprendizajes». *Conferencia en Actas del XII Symposium internacional de POIO "Un prácticum para la formación integral de los estudiantes"*. Santiago de Compostela: Andavira, 51-67.

Percepción del alumnado universitario sobre su experiencia educativa en tiempos de pandemia

Reina Ferrández-Berruenco

ferrande@uji.es

Patricia Arroyo Ainsa

al403591@uji.es

Este trabajo se contextualiza en la etapa de confinamiento vivida desde marzo hasta mayo de 2020 y trata de analizar las percepciones del alumnado universitario en relación con su experiencia personal y la preocupación que el profesorado ha mostrado por su aprendizaje durante esta etapa. Para ello, se llevó a cabo una encuesta dirigida al estudiantado de la Universitat Jaume I y otras universidades españolas, donde se les hacen varias preguntas relativas a su experiencia vivida durante este periodo de tiempo. La metodología llevada a cabo es de tipo mixto, si bien este trabajo se centra en los datos de carácter cuantitativo cuyos resultados se han calculado a través del paquete estadístico SPSS, a partir de los descriptivos básicos, así como ANOVA y Scheffé o T2 de Tamhane. El objetivo que busca cumplir este estudio es analizar la experiencia, así como buscar posibles diferencias entre las variables demográficas consideradas. Como resultado se han obtenido diferencias significativas en distintos aspectos, si bien, el tamaño del grupo parece ser la variable fundamental que marca las diferentes experiencias vividas.

Palabras clave: pandemia, experiencia alumnado, estudio de encuesta, docencia *online*, análisis cuantitativo, educación superior.

Introducción

Desde el momento en que se decretó el estado de alarma el 14 de marzo de 2020 toda la sociedad ha tenido que hacer frente a la situación de pandemia que se está viviendo a causa de la COVID-19. Esta nueva situación ha afectado, y está afectando, a prácticamente todos los ámbitos de nuestras vidas, economía, socialización, educación... Desde ese momento se cerraron las instituciones educativas y la docencia tuvo que pasar de ser presencial a *online* sin una previa preparación (Hodges et al. 2020).

Este cambio tan repentino provocó que surgieran a la luz algunas carencias del sistema educativo que pusieron en duda su capacidad para atender a todo el estudiantado en cualquier situación. Parte de la justificación de estas carencias proviene del hecho de que en ningún momento los contenidos ofrecidos han sido diseñados para impartirse en el marco de la educación a distancia, además de que se han tratado de llevar a cabo sin ninguna experiencia previa por parte de los agentes de la educación, profesorado, alumnado o gestión (UNESCO IESALC 2020).

Algunos estudios en el ámbito latinoamericano (ver, por ejemplo, Fernández Poncela 2020; Lopresti et al. 2020; Lovón Cueva y Cisneros Terrones 2020; Román 2020) señalan el malestar generalizado del estudiantado durante esta situación excepcional debido a factores como la incertidumbre, la fatiga, la organización del tiempo y sobrecarga de tareas por parte del profesorado, etc. En palabras de Fernández Poncela (2020: 28):

A las limitaciones de la educación a distancia obligatoria y masiva que se está dando, que es un enorme y profundo cambio educativo y tecnológico y supone un gran esfuerzo, se ha de sumar el estado de ánimo, emociones, sentimientos y salud mental que la pandemia y el confinamiento está causando.

Es por ello por lo que es importante que el profesorado ponga el foco de sus intervenciones en el acompañamiento en los procesos subjetivos o personales de los estudiantes desde el asesoramiento y acompañamiento en su enseñanza. El confinamiento ha creado la necesidad de generar situaciones en las que se debe sostener el protagonismo del estudiantado. Como indican Lopresti et al. (2020), durante este periodo tanto docentes como alumnado deben asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje visto desde el punto de vista de la horizontalidad, dando lugar a la democratización de la palabra y la construcción de saberes conjuntamente.

Román (2020) en su estudio buscaba conocer cuáles han sido las claves que han hecho que el estudiantado universitario se sintiera o no atendido por su

profesorado durante este periodo. La primera de las categorías se refiere al hecho de que es importante que toda la institución esté comprometida en llevar a cabo acciones y cambios que favorezcan la adaptabilidad de todos los agentes educativos a las distintas situaciones. La segunda de las categorías se relaciona con los obstáculos que han surgido durante este cambio, principalmente a nivel tecnológico, aludiendo principalmente a la falta de competencia digital del profesorado. La tercera de las categorías pone como punto positivo el hecho de que esta situación ha fomentado en algunos casos que el alumnado sea más autónomo y sea capaz de regular su propio aprendizaje. Finalmente, la cuarta categoría está relacionada estrechamente con la parte más emocional de este proceso, centrándose en cómo se han sentido a nivel personal durante este tiempo, en el que el alumnado hace varias menciones a la mala comunicación entre profesorado y alumnado.

Es por ello por lo que nosotros nos preguntamos: ¿Y nuestros estudiantes? ¿Cómo ha sido su experiencia y cómo la valoran?

Objetivos

Los objetivos del trabajo que aquí presentamos son dos. Por una parte, analizar la experiencia vivida por el alumnado durante la etapa de confinamiento y, ahondando en la vertiente académica, cómo han valorado la preocupación de sus docentes por su aprendizaje. Por otro lado, partiendo del objetivo anterior, averiguar si se observa algún tipo de diferencia atendiendo a diversas variables independientes relacionadas con el ámbito académico, como son la rama de estudio, el curso o la cantidad de alumnado en los grupos.

Metodología

Este estudio se enmarca dentro de un proyecto realizado desde el grupo de investigación IDOCE de la Universitat Jaume I (en adelante, UJI).

La metodología que se ha llevado a cabo es de tipo mixto a partir de un formulario que se administró al estudiantado universitario de la UJI y de otras universidades españolas elaborado en *Google Forms*. La figura 1 muestra el cuestionario administrado.

Estudiar en la universidad en tiempos de COVID-19

1. ¿En qué universidad estudias?

- Universitat Jaume I
- Otro:

2. ¿En qué rama estás estudiando?

- Ciencias sociales y jurídicas (3)
- Artes y humanidades (1)
- Ingeniería y arquitectura (4)
- Ciencias (2)
- Salud (5)

3. ¿En qué curso estás actualmente? (si estás entre varios cursos, selecciona el que tengas más créditos)

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- Estoy estudiando un máster

4. ¿Cuántos compañeros/as erais en clase de teoría habitualmente antes del estado de alarma?

- Menos de 20
- Entre 20 y 40
- Entre 41 y 60
- Más de 60

5. ¿Y en prácticas o laboratorio?

- Menos de 20
- Entre 20 y 40
- Entre 41 y 60
- Más de 60

6a. ¿Cómo valorarías tu experiencia como estudiante durante este periodo de confinamiento?

| | | | | |
|----------|---|---|---|-----------|
| Muy mala | | | | Muy buena |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6b. ¿Podrías explicar un poco tu respuesta? (Por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente.)

7. ¿Qué aspectos positivos destacarías de la docencia virtual que has recibido? (Por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente.)

8. ¿Qué aspectos negativos destacarías de la docencia virtual que has recibido? (Por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente.)

9a. ¿Cuántos profesores/as de los que has tenido durante este periodo de confinamiento consideras que se han preocupado de verdad por tu aprendizaje?

- Ninguno
- Una minoría
- La mitad
- La mayoría
- Todos

9b. Por favor, explica un poco tu respuesta. Es decir ¿Por qué tienes esa percepción? (Por favor, no uses nombres ni datos de identificación de ningún docente.)

COMENTARIOS, Deja cualquier comentario que consideres oportuno.

Figura 1. Cuestionario administrado

El análisis realizado en este estudio se centra en la parte cuantitativa, en la que se van a analizar la valoración de la experiencia personal (ítem 6a) y académica (ítem 9a) del alumnado durante el confinamiento y se van a analizar las posibles diferencias generadas a partir de una serie de variables demográficas como son universidad de procedencia, rama, curso y tamaño de grupo. La tabla

1 muestra las variables independientes consideradas en los análisis, así como sus distintos niveles.

Tabla 1. Variables independientes y niveles considerados para los análisis

| Variable | Niveles considerados |
|--|--|
| Universidad de procedencia | UJI Otras |
| Rama | Artes y Humanidades Ciencias Ciencias Sociales y Jurídicas Ingeniería y Arquitectura Salud |
| Curso | Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto Sexto Máster |
| Tamaño de grupo (Teoría y práctica) | >20 Entre 20 y 40 Entre 41 y 60 <60 |

De este modo hemos realizado un análisis descriptivo global y por variables independientes (media y desviación típica (S_x)), así como un análisis inferencial posterior a través de un ANOVA de una vía con la prueba a posteriori de Scheffé o Tamhane entre los niveles marcados por cada una de las variables una vez comprobada la homogeneidad entre las varianzas. Todos los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS v.27.

Muestra

Se obtuvieron un total de 1.332 encuestas válidas, de las cuales 1.253 (94,1%) pertenecían a la Universitat Jaume I y las 79 restantes (5,9%) procedían de estudiantes de otras universidades españolas. Si bien la representación de estudiantes de otras universidades es muy escasa, hemos decidido mantener a todos los participantes en el estudio, porque la finalidad del mismo no es comparativa, sino descriptiva de la realidad vivida y, además, los análisis preliminares realizados no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en los ítems tipo Likert (aplicada una prueba *t* para muestras independientes mediante el paquete estadístico SPSS v.27). No obstante, debemos matizar que la muestra recogida para la Universitat Jaume I sí que es representativa para esta universidad al 95%, con un error muestral de 2,6%.

Las Tablas 2 a 4 muestran la distribución de respuestas por ramas de estudio, curso y tamaño de grupo, tanto para teoría como para las prácticas.

Tabla 2. Rama de estudio

| Rama de estudio | n | % |
|-------------------------------|--------------|--------------|
| Artes y Humanidades | 323 | 24,2 |
| Ciencias | 56 | 4,2 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 528 | 39,6 |
| Ingeniería y Arquitectura | 243 | 18,2 |
| Salud | 182 | 13,7 |
| Total | 1.332 | 100,0 |

Tabla 3. Curso

| Curso | n | % |
|--------------|--------------|--------------|
| 1º | 357 | 26,8 |
| 2º | 388 | 29,1 |
| 3º | 239 | 17,9 |
| 4º | 217 | 16,3 |
| 5º | 25 | 1,9 |
| 6º | 2 | ,2 |
| Máster | 104 | 7,8 |
| Total | 1.332 | 100,0 |

Tabla 4. Tamaño de grupo

| | Grupo de teoría | | Grupo de práctica | |
|-------------------------|-----------------|--------------|-------------------|--------------|
| | n | % | n | % |
| Menos de 20 estudiantes | 166 | 12,5 | 573 | 43,0 |
| Entre 20 y 40 | 443 | 33,3 | 569 | 42,7 |
| Entre 41 y 60 | 407 | 30,6 | 145 | 10,9 |
| Más de 60 estudiantes | 316 | 23,7 | 45 | 3,4 |
| Total | 1.332 | 100,0 | 1.332 | 100,0 |

Resultados

Como se ha comentado anteriormente, la encuesta constaba de dos tipos de ítems, dos de corte cuantitativo, a través de una escala tipo Likert (ítems 6a y 9a), que nos permitía tener una primera aproximación resumida de la valoración de la experiencia vivida por el estudiantado, y cuatro de corte cualitativo que nos iban a ayudar a profundizar en las razones o justificaciones de dicha valoración. En este trabajo, nos centraremos únicamente en los ítems cuantitativos 6a y 9a por ser los que están directamente relacionados con el objetivo de esta investigación, si bien a lo largo del texto se utilizarán algunos comentarios ilustrativos realizados por el estudiantado en los restantes ítems.

3.1. Ítem 6a. ¿Cómo valorarías tu experiencia como estudiante durante este periodo de confinamiento? (1: Muy mala; 5: Muy buena).

En este primer ítem encontramos que la experiencia ha sido valorada, en términos generales, como negativa (Media=2,5; Sx=1,1). Y esta tendencia se mantiene al segmentar las respuestas entre todos los grupos marcados por las variables demográficas (ver tablas 5 a 7).

De manera concreta, al analizar el resultado por ramas (ver tabla 5), encontramos que el estudiantado de Salud es el que muestra un mayor descontento (media=2,3; Sx=1,0), sobre todo al compararlo con el estudiantado de Artes y Humanidades (media=2,6; Sx=1,1) con el que muestra una diferencia significativa al 99% ($p=0,01$).

Tabla 5. Valoración de la experiencia vivida según la rama de estudio

| | n | Media | Sx |
|-------------------------------|--------------|------------|------------|
| Artes y Humanidades | 323 | 2,6* | 1,1 |
| Ciencias | 56 | 2,4 | 1,1 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 528 | 2,4 | 1,1 |
| Ingeniería y Arquitectura | 243 | 2,4 | 1,0 |
| Salud | 182 | 2,3* | 1,0 |
| Total | 1.332 | 2,5 | 1,1 |

(*) indica el grupo con diferencia significativa

En el análisis por cursos (tabla 6), destaca de forma notable la satisfacción de los estudiantes de máster con respecto al resto de cursos, mostrando diferencias significativas al 99% con todos los cursos ($p=0,000$) a excepción de 5º y 6º (que solo se refieren a estudios de Medicina), si bien el tamaño reducido de estos subgrupos puede afectar a este resultado.

Tabla 6. Valoración de la experiencia vivida según el curso

| | n | Media | Sx |
|--------------|--------------|--------------|------------|
| 1º | 357 | 2,5* | 1,0 |
| 2º | 388 | 2,3* | 1,0 |
| 3º | 239 | 2,2* | 1,1 |
| 4º | 217 | 2,6* | 1,2 |
| 5º | 25 | 2,6 | 1,0 |
| 6º | 2 | 2,5 | 2,1 |
| Máster | 104 | 3,2* | 1,1 |
| Total | 1.332 | 2,5 | 1,1 |

(*) indica el grupo con diferencia significativa

Por último, en lo referente al tamaño del grupo (tabla 7) tanto de teoría como de prácticas, encontramos que los resultados son bajos en todos los casos. Se aprecia en los grupos de teoría una disminución progresiva de la satisfacción según va aumentando el tamaño del grupo, aunque sin diferencias significativas, mientras que en los grupos de prácticas sí que se manifiesta significación al 95% ($p=0,019$) entre los grupos menores de 20 estudiantes y los de más de 60.

Tabla 7. Valoración de la experiencia vivida según el tamaño del grupo

| Número de Estudiantes | Grupo de teoría | | | Grupo de práctica | | |
|-----------------------|-----------------|------------|------------|-------------------|------------|------------|
| | n | Media | Sx | n | Media | Sx |
| Menos de 20 | 166 | 2,6 | 1,2 | 573 | 2,5* | 1,1 |
| Entre 20 y 40 | 443 | 2,5 | 1,1 | 569 | 2,5 | 1,1 |
| Entre 41 y 60 | 407 | 2,4 | 1,1 | 145 | 2,4 | 1,1 |
| Más de 60 | 316 | 2,4 | 1,1 | 45 | 2,0* | 1,1 |
| Total | 1.332 | 2,5 | 1,1 | 1.332 | 2,5 | 1,1 |

(*) indica el grupo con diferencia significativa.

3.2. Ítem 9a. ¿Cuántos profesores/as de los que has tenido durante este periodo de confinamiento consideras que se han preocupado de verdad por tu aprendizaje? (1: Ninguno; 5: Todos).

En términos generales, al igual que en el ítem anterior, se puede decir que el alumnado ha percibido de manera negativa la preocupación del profesorado por su aprendizaje durante esta etapa de confinamiento (media=2,7; Sx=0,9), y esta tendencia se continúa observando al analizar los datos en función de las variables independientes.

En primer lugar, se observa que, en función de la rama de estudios (tabla 8), hay diferencias significativas entre el estudiantado de Ciencias Sociales y Jurídicas (media= 2,6; Sx=0,9) y los de Artes y Humanidades (media= 2,8; Sx=1,1), mostrando los primeros una media más baja.

Tabla 8. Valoración de la preocupación del profesorado según la rama de estudio

| | N | Media | Sx |
|-------------------------------|-------------|------------|------------|
| Artes y Humanidades | 323 | 2,8* | 1,1 |
| Ciencias | 56 | 2,9 | 1,1 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 528 | 2,6* | 0,9 |
| Ingeniería y Arquitectura | 243 | 2,7 | 0,9 |
| Salud | 182 | 2,6 | 0,9 |
| Total | 1332 | 2,7 | 0,9 |

(*) indica el grupo con diferencia significativa.

En la valoración por curso (tabla 9), podemos observar una clara diferencia entre las valoraciones observadas en los cursos más altos, siendo estas las más altas en contraste con las puntuaciones de primeros cursos. Las puntuaciones de 5.º y 6.º solamente hacen referencia a los cursos superiores de Medicina, y por tanto, la muestra no es suficiente para sacar conclusiones. Por ello, destacamos con mayor valoración los que están cursando un máster (media= 3,4; Sx=1,0), frente a los tercer curso (media= 2,4; Sx=0,8), teniendo esta la puntuación mínima.

Tabla 9. Valoración de la preocupación del profesorado según el curso:

| | N | Media | Sx |
|--------------|-------------|-------------|------------|
| 1.º | 357 | 2,6 | 0,9 |
| 2.º | 388 | 2,5 | 0,8 |
| 3.º | 239 | 2,4* | 0,8 |
| 4.º | 217 | 3,0 | 1,3 |
| 5.º | 25 | 2,4 | 0,9 |
| 6.º | 2 | 3,0 | 2,8 |
| Máster | 104 | 3,4* | 1,0 |
| Total | 1332 | 2,65 | 1,0 |

(*) indica el grupo con diferencia significativa.

Finalmente, en relación con el tamaño de los grupos (tablas 10 y 11) se puede observar cómo en ambos casos la mejor valoración la tienen los grupos de menos de 20 estudiantes por clase (media= 2,9 y 2,8; Sx=1,1 y 1,0 respectivamente), mientras que la peor valoración coincide con las clases más numerosas (media= 2,5 y 2,3 Sx=0,9 y 1,0 respectivamente). De ello se desprende que el alumnado de los grupos pequeños percibe una mayor preocupación de sus docentes por el aprendizaje.

Tabla 10. Valoración de la preocupación del profesorado según el tamaño del grupo en clases de teoría

| Número de estudiantes | N | Media | Sx |
|-----------------------|-------------|------------|------------|
| Menos de 20 | 166 | 2,9* | 1,1 |
| Entre 20 y 40 | 443 | 2,7 | 0,9 |
| Entre 41 y 60 | 407 | 2,6 | 0,9 |
| Más de 60 | 316 | 2,6* | 1,0 |
| Total | 1332 | 2,7 | 1,0 |

(*) indica el grupo con diferencia significativa.

Tabla 11. Valoración de la preocupación del profesorado según el tamaño del grupo en clases de prácticas o laboratorio

| Número de estudiantes | N | Media | Sx |
|-----------------------|-------------|------------|------------|
| Menos de 20 | 573 | 2,8* | 1,0 |
| Entre 20 y 40 | 569 | 2,6 | 1,0 |
| Entre 41 y 60 | 145 | 2,6 | 1,0 |
| Más de 60 | 45 | 2,3* | 1,0 |
| Total | 1332 | 2,7 | 1,0 |

(*) indica el grupo con diferencia significativa.

Discusión y conclusiones

Los tres meses de confinamiento a los que la docencia en general, y la universitaria en particular, se vio sometida de manera forzada a causa de la COVID-19, ha puesto en tela de juicio la preparación de las instituciones universitarias para afrontar una situación de crisis como esta. En este sentido, a partir de ese paso forzado de la docencia presencial a la docencia *online* nos preguntábamos cómo había vivido la situación el estudiantado universitario en nuestro contexto. Y a la vista de los resultados, parece observarse que la experiencia ha sido, sobre todo, negativa, y ello estaría en consonancia con estudios realizados en otros entornos, como los de Fernández Poncela (2020); Lopresti et al. (2020); Lovón Cueva y Cisneros Terrones (2020) y Román (2020).

A la hora de buscar posibles causas a este descontento, encontramos que hay áreas que los estudiantes consideran esenciales en su proceso de aprendizaje en el marco de la docencia a distancia y son las siguientes: el apoyo y contacto continuo con los estudiantes por parte de la institución, como podemos ver en el siguiente comentario: «Absolutamente defraudado con la respuesta de la institución, sin una preocupación por la calidad de la docencia» (2EXA86). A pesar de ello, también encontramos comentarios positivos en este aspecto: «Teníamos reunión de delegados del grado de Enfermería con nuestro vicedecano todas las semanas, y él se reunía a su vez con el equipo docente. Su papel además de ejercer de mediador entre ambos (alumnado y docentes), ha sido realmente significativo. No hemos sentido la sensación de abandono e incertidumbre que otros compañeros han expresado» (4CON1214).

Otro aspecto importante han sido las interacciones de calidad entre docente y estudiante, que podemos ver en comentarios como este: «Pienso que al menos una videollamada con toda la clase y contar la situación de la asignatura hubiera sido más cercana que todo por correo» (3CON98). En contraste, también encontramos comentarios positivos: «Porque han estado a nuestra disposición en todo momento, o al menos eso nos han transmitido, y han acogido todas nuestras propuestas de cara a mejorar el estado general de aprendizaje de la clase» (4CON1243). Y finalmente, otra cuestión que ha sido mencionada en varias ocasiones es la propia capacidad de disciplina de los estudiantes: «Muchos profesores han subido un Power sin apenas explicación sobre el tema y mandando más actividades de los normal sin tener en cuenta otras asignaturas» (2ADA108). Como en los comentarios anteriores, también podemos observar casos en los que el estudiantado se ha referido a este aspecto de manera positiva

en sus respuestas: «Los vídeos explicativos, en los que si tenías alguna duda podías recurrir a ellos y organizarte para que si en el momento de la clase *online* no podías asistir verlos cuando si pudieras» (2EXP326).

Por otro lado, podemos detallar algunos aspectos que también son considerados importantes en este proceso, como son: la estructura del curso, factores personales como autonomía, y eficacia y factores académicos como el manejo del tiempo y del estudio: “Porque algunos simplemente nos subían material y para ellos su faena ya estaba hecha. Otros simplemente subían vídeos de las clases para hacerlas durante sus horas, pero era imposible hacerlo en el tiempo de la clase y no se preocupó en saber si nos gustaba ese método” (2ADA964). Un comentario positivo en este sentido sería el siguiente: «El poder revisar o reescuchar una clase, al igual que adaptar la misma a mis propios tiempos y horarios» (2ADA299).

En este sentido, las diferencias significativas encontradas nos marcan siempre el número de alumnos/as atendidos por el profesorado como una variable fundamental a tener en cuenta, y así hemos visto que los primeros cursos estaban más insatisfechos que los últimos, sobre todo los másteres, siendo el número de estudiantes en el aula una variable claramente diferenciadora de ambos niveles. Lo mismo podemos decir con respecto a la rama de conocimiento, en la que la rama de Artes y Humanidades se ve claramente beneficiada en este aspecto con respecto a Ciencias Sociales y Jurídicas. Este aspecto no ha sido estudiado durante el confinamiento, pero consideramos que la ratio docente/alumnado es una variable altamente demandada como fundamental para conseguir una docencia de calidad (De la Orden 1990; Gordon, Kane y Staiger 2006; Jornet, González Such y Bakieva 2012; Crisol, Martínez, y El Homrani 2015 o Marchesi y Hernández 2019; entre otros) ya tenga lugar de manera presencial u *online*.

Como indican Hines et al. (2020), el paso de la educación presencial a *online* no debe perder el objetivo de transmitir conocimiento mediante un aprendizaje activo y participativo por parte de todos los agentes implicados. Además de esto, también enumera unas condiciones que deben ser esenciales en la enseñanza a distancia que se basan en el aprendizaje activo y regulado por el propio alumnado, en el que ellos mismos sean capaces de construir su propio conocimiento de manera más independiente o autónoma de lo que se viene haciendo en educación presencial (Vilppu et al. 2019, 1).

Hines identificaba cuatro elementos claves necesarios para llevar a cabo este aprendizaje. En primer lugar, el aprendizaje debe estar centrado en el objetivo de aprendizaje. En segundo lugar, el aprendizaje activo debe llevar al estudiantado

a desarrollar sus más altas habilidades cognitivas. En tercer lugar, el profesorado debe dar unas indicaciones claras para que el estudiantado sea capaz de realizar la tarea porque en caso contrario el esfuerzo de estos será menor. En cuarto lugar, las actividades deben promover la comunicación entre el alumnado y estos con el profesorado (Hines et al. 2020). Todo ello se ve claramente influido por la cantidad de estudiantes a los que un docente tiene que atender.

Para finalizar, como línea que podría seguir a este estudio, deberíamos centrarnos en la percepción del profesorado sobre cómo fue su actividad docente durante la etapa del confinamiento. No cabe duda de que el profesorado también se vio desbordado por la situación y es necesario averiguar cuáles fueron los principales problemas a los que se enfrentaron, cómo los solucionaron y, por otro lado, aumentar la muestra a otras universidades, que, si bien hemos visto con la escasa muestra recogida que no había diferencias significativas, sería interesante constatar este hecho con una muestra mayor, comparando también las respuestas institucionales a la crisis.

Bibliografía

- Crisol, Emilio; Martínez, Julia y El Homrani, Mohammed. 2015. «El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas». *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, no. 8 (3): 254-270.
- Fernández Pocela, Anna María. 2020. «Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia». *Revista Andina de Educación*, no. 4(1): 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>.
- Gordon, Robert; Kane, Thomas y Staiger, Douglas O. 2016. «Identifying effective teachers using performance on the job». En *Path to Prosperity. Hamilton Project Ideas on Income Security, Education, and Texas*, editado por Jason Furman y Jason E. Bordoff: 189-226. Washington: The brooking institution. <https://eric.ed.gov/?id=ED495040>.
- Hines, Stacy; Vedral, Anthony; Jefferson, Amanda; Drymon, Marcus; Woodrey, Mark S. Mabey, Sarah E. y Sparks, Eric L. 2020. «Engaging online students by activating ecological knowledge». *Ecology and Evolution*, no. 10, (22):12472–12481 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7679540/>.
- Jornet, Jesús; Such, José González y Bakieva, Margarita. 2012. «Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia

- universitaria. Reflexiones metodológicas». *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2): 99-115.
- Lopresti, Gisela; Maldonado, Horacio; Fornasari, Mónica; Olivero, Ezequiel; Sánchez-Amono, Rocío y Oviedo, Marisa. 2020. «Aprender en pandemia. Un espacio de asistencia estudiantil para afrontar los desafíos universitarios virtuales». *Revista Andina de Educación*, 4(1): 23-29.
- Lovón, Marco y Cisneros, Sandra. 2020. «Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP». *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3): 588.
- Marcchesi, Álvaro y Hernández, Laura. 2019. «Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2): 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-7378201900020004>.
- Miguel-Román, José A. 2020. «La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL): 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>.
- Rahman, Asibur; Uddin, Mohammad y Dey, Anamika. 2021. «Investigating the mediating role of online learning motivation in the COVID-19 pandemic situation in Bangladesh». *Journal of Computer Assisted Learning*, (Supl. 1): 1–15. <https://doi.org/10.1111/jcal.12535>.
- UNESCO IESALC. 2020. «Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones». París: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>.
- Vilppu, Henna; Södervik, Ilona; Postareff, Liisa y Murtonen, Mari. 2019. «The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretation of teaching-learning situations». *Instructional Science*, 47: 679–709.

Respuestas ante la pandemia de desinformación sobre la COVID-19: evolución y tendencias de las plataformas de verificación españolas en 2020

Rosana Sanahuja

rosana.sanahuja@uji.es

El contexto informativo de la pandemia de la COVID-19 ha reforzado dos tendencias interrelacionadas en la evolución actual del periodismo: el auge de estrategias de desinformación basadas en la difusión de noticias falsas a través de las redes sociales; y, como respuesta, la aparición de medios y equipos profesionales especializados en la verificación de datos (*fact-check*). En este ámbito, el presente análisis toma como objeto de estudio el conjunto de 916 informaciones falsas o engañosas verificadas sobre la COVID-19 en 2020 en España y recogidas por la alianza internacional #CoronaVirusFacts de la International Fact-Checking Network (IFCN). En concreto, se han revisado 916 contenidos periodísticos que ofrecen una visión detallada de la agenda de bulos verificados por las cuatro plataformas españolas acreditadas por la IFCN: *Newtral*, *Maldita*, *AFP* y *EFE verifica*. Desde temas políticos como las medidas contra la pandemia, a cuestiones sanitarias como las relacionadas con prevención, pruebas, curas y vacunas, sirven para categorizar y analizar la evolución de la agenda de la desinformación a lo largo de todo el año 2020. Se revisan además otras cuestiones como los formatos utilizados, el origen de las noticias falsas y los bulos, y el tipo de revisión realizada. Los datos resultantes permiten estudiar la evolución de la infodemia sobre la COVID-19: desde la aparición de los primeros bulos en enero a partir de las noticias procedentes de China hasta la aprobación de las primeras vacunas por parte

de la Unión Europea en diciembre. Y en concreto, ofrecen dos aportaciones relevantes. Por una parte, localizan y clasifican los principales ámbitos temáticos de desinformación sanitaria durante la pandemia. Y por otra, se valora el papel y el grado de desarrollo de periodismo de verificación en España en un contexto de crisis informativa y política, y de reconversión profesional del sector periodístico.

Palabras clave: periodismo, verificación, desinformación, COVID-19, infodemia, España

Introducción

El contexto informativo de la pandemia de la COVID-19 ha reforzado dos tendencias interrelacionadas en la evolución actual del periodismo. Por un lado, el auge de estrategias de desinformación basadas en la difusión de noticias falsas (*fake-news*) a través principalmente de las redes sociales y, por otro, la aparición como respuesta a este fenómeno de medios y equipos profesionales especializados en la verificación de datos e informaciones (*fact-check*).

El presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis de las informaciones falsas o engañosas verificadas sobre la COVID-19 a lo largo de 2020 por las cuatro plataformas españolas acreditadas por la International Fact-Checking Network (IFCN) de Poynter: *Maldita.es*, *Newtral.es*, *AFP* y *EFE verifica*. Los datos resultantes permiten estudiar la evolución de la infodemia sobre la COVID-19 y ofrecen dos aportaciones relevantes. Por un lado, localizan y clasifican los principales ámbitos temáticos de desinformación y los canales y formatos de transmisión; y, por otro, permiten valorar el papel y el grado de desarrollo del periodismo de verificación en España.

Contextualización

Más allá de la pandemia sanitaria, la COVID-19 ha supuesto una grave pandemia de desinformación con importantes efectos en la labor de los periodistas

y en la cobertura realizada por los medios de comunicación. Desde que el 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara que el coronavirus COVID-19 pasaba de ser una epidemia a una pandemia (World Health Organization 2000), la propagación de la enfermedad «ha ido acompañada de una ‘infodemia masiva’, el brote de COVID-19 se ha convertido en un campo de batalla nacional e internacional de lucha contra la desinformación» (Luengo y García-Marín 2020, 405).

La pandemia de la COVID-19 ha supuesto un incremento de la producción científica a un ritmo tan rápido que ha puesto a prueba el sistema de comunicación y publicación científica (Torres-Salinas 2020) y ha llevado a desarrollar mecanismos de información científica sin precedentes, lo que ha aumentado la presión para que los medios de comunicación y el público la interpreten adecuadamente (Garrett 2020). La COVID-19 ha desencadenado una infodemia masiva donde han proliferado las informaciones falsas, los bulos y las noticias sesgadas (García-Marín 2020) en una situación en la que la desinformación puede ser literalmente una cuestión de vida o muerte (Krause et al. 2020) dada la naturaleza de la información y su vinculación al área de la salud.

La desinformación ya no es un fenómeno reciente en el ámbito de la comunicación. Para contextualizar el presente análisis, es necesario abordar previamente el concepto mismo de *desinformación*. Waisbord (2018, 1866) define el término *fake-news* como «informaciones inventadas que imitan astutamente las noticias habituales y se aprovechan de las creencias públicas existentes» para influir y desestabilizar la sociedad y las instituciones, generando confusión y ansiedad entre los ciudadanos. El objetivo de las informaciones falsas no sería, por tanto, reemplazar unas narrativas por otras, sino generar dudas y desconfianza sobre los relatos informativos (Zimdars y Mcleod 2020).

A pesar de la popularidad del término *fake-news*, diversos autores consideran que se trata de un término inadecuado para designar a todos los fenómenos desinformativos (Wardle 2019; Salaverría et al. 2020). En este sentido, Salaverría et al. (2020, 4) proponen como concepto más amplio y adecuado el término *bulo*, definido como «todo contenido intencionadamente falso y de apariencia verdadera, concebido con el fin de engañar a la ciudadanía, y difundido públicamente por cualquier plataforma o medio de comunicación social».

A partir del fenómeno de los bulos, surge como una de las principales soluciones para hacer frente a la desinformación el periodismo de verificación (García-Marín 2020; Vázquez-Herrero, Vizoso y López-García 2019; Luengo y García-Marín 2020). Las primeras iniciativas de verificación las encontramos

a mediados de los años noventa del pasado siglo de la mano de organizaciones civiles de EEUU. Rápidamente estas iniciativas pasan a los medios de comunicación, consolidándose, ampliándose y expandiéndose a otros países hasta afianzarse a través de iniciativas como la International Fact-Checking Network (IFCN) de Poynter, creada en 2015 para reunir a los verificadores de todo el mundo bajo la etiqueta de «periodismo de confianza, transparencia y responsabilidad» (Poynter n.d.), que es actualmente la principal red internacional de verificadores.

El periodismo de verificación basa su acción en la comprobación *a posteriori* de informaciones publicadas por los medios de comunicación o difundidas a través de las redes sociales, centrándose habitualmente en cuestiones socialmente controvertidas y polarizantes. Para Salaverría et al. (2020), a diferencia del criterio de relevancia informativa que ha regido tradicionalmente en los medios periodísticos, en las plataformas de verificación el criterio que rige es el de gravedad. Los autores proponen cuatro niveles de gravedad -broma, exageración, descontextualización y engaño- que categorizan de más leve a más grave en función de los parámetros de falsedad y voluntariedad (Salaverría et al. 2020).

En el contexto informativo de la pandemia de la COVID-19, vemos en primer lugar que ha supuesto un cambio notable en el consumo de los medios de comunicación. Son varios los autores que en los primeros estudios sobre los efectos de la pandemia de coronavirus en el periodismo constatan un claro resurgimiento de los medios tradicionales, ligado a un aumento del consumo de noticias, a un incremento de la suscripción a medios de comunicación y al acercamiento a la información de ciudadanía habitualmente distanciada (Casero-Ripollés 2020; Luengo y García-Marín 2020). La encuesta de Reuter Institut sobre tendencias del sector de la comunicación (Newman 2021) muestra asimismo una mejoría de la confianza en el periodismo, que sube del 46% al 53%. La encuesta señala además que las personas que siguieron de cerca a los medios conocían más sobre la pandemia y, por consiguiente, estaban en mejores condiciones para cuidarse. Por su parte, un 68% de los líderes del sector informativo y de la comunicación encuestados consideran que la diseminación en redes sociales de información poco confiable ha ayudado a fortalecer la posición del periodismo.

La escalada en el consumo de información se ha producido de forma paralela a un aumento de las noticias falsas o engañosas durante la pandemia. Diversos estudios realizados a partir de la verificación de bulos en los primeros meses de la pandemia (Salaverría et al. 2020; García-Marín 2020; Brennen et al. 2020; Luengo y García-Marín 2020) muestran una escalada de la desinformación sin

precedentes favorecida por las redes sociales y los Whatsapps, una temática variada y cambiante predominando los bulos sobre ciencia y salud seguidos de temas políticos y gubernamentales y el uso de formas textuales de forma mayoritaria frente a la producción de imágenes y audios. Los resultados alcanzados por García-Marín (2020) confirman además parcialmente los estudios que afirman que las informaciones falsas que reconfiguran contenidos verídicos tienen más prevalencia y tardan más en ser verificadas. En cuanto a la verificación, Luengo y García-Marín (2020, 423) inciden en que las comprobaciones e informes de revisión «suelen referirse a “hechos” y “verdades” que reflejan una narrativa impulsada por la ciencia».

Vemos cómo la pandemia de COVID-19 ha afectado de lleno al sistema comunicativo, disparando el consumo de noticias, pero también la aparición de bulos y, con ello, el trabajo de las plataformas de verificación en las que se centra el presente trabajo, abordando a continuación la metodología utilizada para su análisis.

Metodología

Para el estudio de las acciones de verificación sobre los bulos alrededor de la COVID-19, se ha trabajado con las noticias recogidas en la plataforma #CoronaVirusFacts lanzada por la International Fact-Checking Network (IFCN) del Poynter Institute. En concreto, el estudio se centra en el apartado en español gestionado por Latam Chequea, desde el que se recopilaban todos los contenidos publicados durante el año 2020 por las cuatro plataformas españolas acreditadas por la IFCN: *Newtral*, *Maldita*, *AFP* y *EFE verifica*. En total, la plataforma recoge 916 informaciones publicadas por las plataformas de verificación en este periodo.

A partir de estas noticias, se analizan diversas cuestiones como la evolución del número de verificaciones por meses y la organización que verifica la información. La plataforma recoge además otros datos complementarios de cada una de las informaciones, que son asimismo analizados, lo que permite profundizar en aspectos como la temática abordada, el formato utilizado, el origen de la desinformación y el tipo de verificación realizada.

Para el análisis de la temática se ha utilizado la misma catalogación empleada en la plataforma durante el año 2020 y que incluye contagios, curas, medidas,

origen del virus, predicción, prevención, pruebas, síntomas, situación de un país y otros. Además, se incorpora la clasificación “varias temáticas” para incluir en ella los contenidos etiquetados como más de una temática. En el caso del formato utilizado, se recurre igualmente a la catalogación de la plataforma, que en el momento del análisis incluía vídeo, imagen, audio, texto y otros. Del mismo modo, se emplean las etiquetas utilizadas en la plataforma para clasificar el origen de la desinformación y el tipo de verificación realizada.

Resultados

El análisis de los resultados permite observar claramente algunas tendencias en los diferentes apartados. En primer lugar, como se ve en la figura 1, se constata un claro incremento de la desinformación en el mes de marzo coincidiendo con el inicio del confinamiento, que crece aún más en abril. A partir de mayo empieza a descender y en agosto y septiembre llega a los puntos mínimos de actividad de verificación. Ya en otoño, ligado a un nuevo incremento de casos, se produce un repunte de los contenidos de verificación pero sin alcanzar ya las cifras del primer confinamiento.

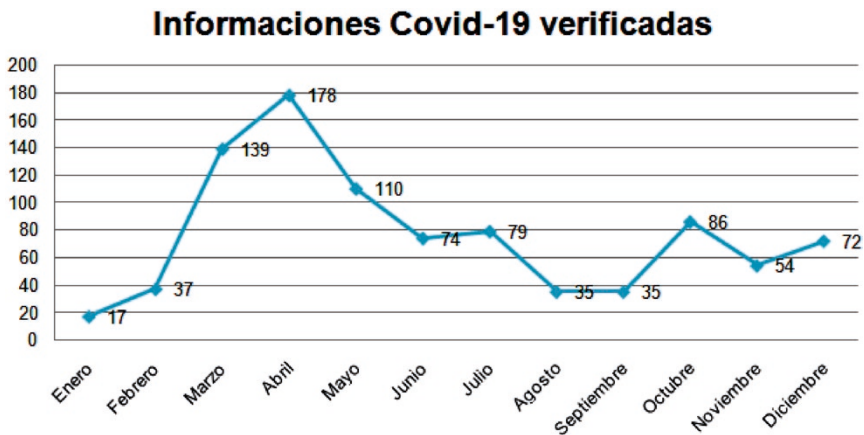


Figura 1. Evolución por meses de las informaciones sobre COVID-19 verificadas

Fuente: elaboración propia

La agencia española que en 2020 tuvo una mayor actividad de verificación fue, con diferencia, *Maldita.es*, que realizó el 71% de las verificaciones que aparecen en la plataforma. De las tres restantes, la más activa fue *Newtral.es*, con un 21%, mientras que *EFE Verifica* y *AFP* tuvieron una presencia minoritaria, del 5% y el 3%, respectivamente, como se ve en la figura 2.

En cuanto al tipo de información, recogido en la figura 3, la mayoría corresponde a la verificación de una desinformación viral (68%), mientras que los contenidos dirigidos a explicar un tema específico suponen un porcentaje bastante menor (28%). Los chequeos a medios y a figuras públicas son minoritarios y se sitúan en un 2% cada uno.

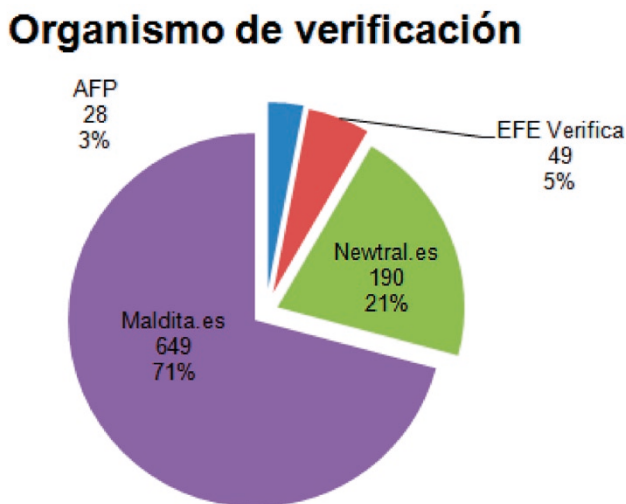


Figura 2. Porcentaje de publicaciones por organismos de verificación

Fuente: elaboración propia

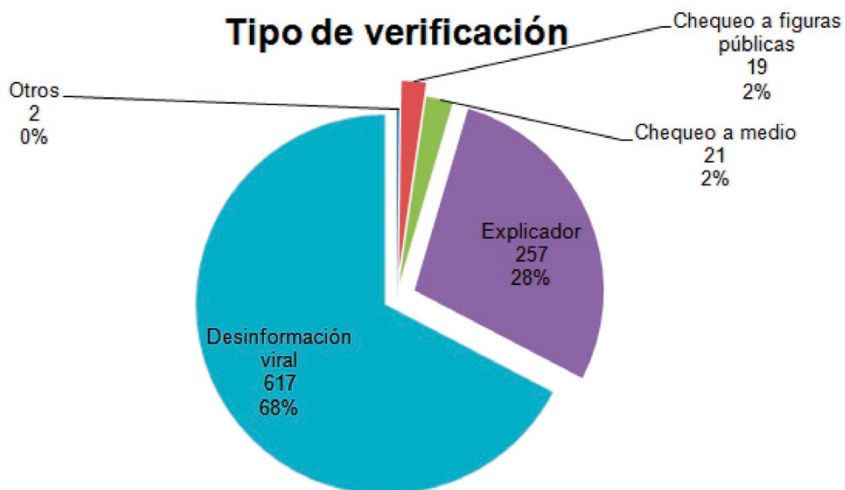


Figura 3. Porcentaje de publicaciones por tipo de verificación

Fuente: elaboración propia

En los casos en los que se define el formato, que son 690 informaciones de las 916 analizadas, se confirma como el formato utilizado de forma claramente mayoritaria es el texto (49%), seguido del vídeo (20%) y la imagen (18%), tal y como puede verse en la figura 4. En una proporción mucho más reducida aparece el formato audio, que representa tan solo el 4%, mientras que se catalogan como otros el 2% de los formatos. Además, se ha creado una categoría específica para las informaciones en las que se ha indicado en la plataforma que combinan más de un formato, representando estas el 7% de las publicadas.

Formato de la desinformación

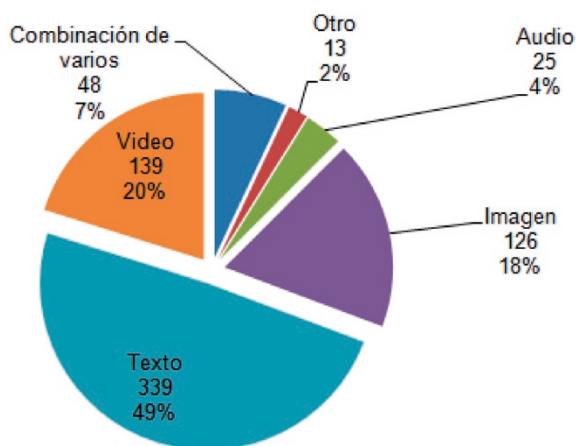


Figura 4. Porcentaje de formatos utilizados para la difusión de los bulos

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta al origen de la desinformación, recogido en la figura 5, los Whatsapps y las redes sociales son los principales canales de desinformación. En muchas ocasiones las desinformaciones se transmiten a través de un único canal, siendo algo menor la utilización de varios canales. En concreto, en la plataforma de Poynter aparece clasificado el origen de la desinformación en 683 casos. De ellos, en 572 se atribuye el origen a un solo canal y en 11 casos a varios canales. De entre las redes sociales, la que se presenta como el principal origen de desinformaciones es Facebook (169), seguida de Twitter (114), mientras que Instagram solo se detecta como origen de 4 desinformaciones y la plataforma de vídeos YouTube aparece como el origen de 26 bulos. Si se suman los contenidos que tienen como origen estas cuatro redes y se añaden a los etiquetados con origen en las redes sociales de forma general, se observa que en el 62% de los casos las redes sociales se sitúan en el origen de la desinformación, mientras que los Whatsapps aparecen como origen en un 28%.

Según la clasificación realizada en la plataforma, los medios de comunicación son el origen de un 7% de las desinformaciones. Si bien parece un porcentaje

reducido, en comparación con el uso de las redes sociales y de los Whatsapps como canales de desinformación, resulta de interés por estar directamente vinculado a la credibilidad de los medios y la confianza en los mismos. En concreto, las noticias que tienen su origen en medios son 56 de las 683 en las que se clasifica el origen del bulo. De estas, en 32 casos se atribuye como único origen a los medios de comunicación y en 24 se combinan con la difusión a través también de otros canales. Los demás canales como el correo electrónico, los sms o Telegram son meramente residuales, sumando 12 casos entre todos ellos.

Finalmente, en cuanto a las temáticas de la desinformación, vemos que están muy fragmentadas, aunque las dos mayoritarias se enmarcan directamente en el ámbito de la salud como son las curas (15%) y las medidas de prevención (14%). Entre los temas que más bulos y noticias falsas verificadas han generado se encuentran también las medidas adoptadas por los gobiernos, que han supuesto un 13%. Hay que tener en cuenta que un 26% quedan fuera de las categorías establecidas, correspondiendo a otras. La figura 6 recoge los datos de las noticias publicadas sobre los diferentes contenidos según la clasificación de la plataforma en el momento del análisis.

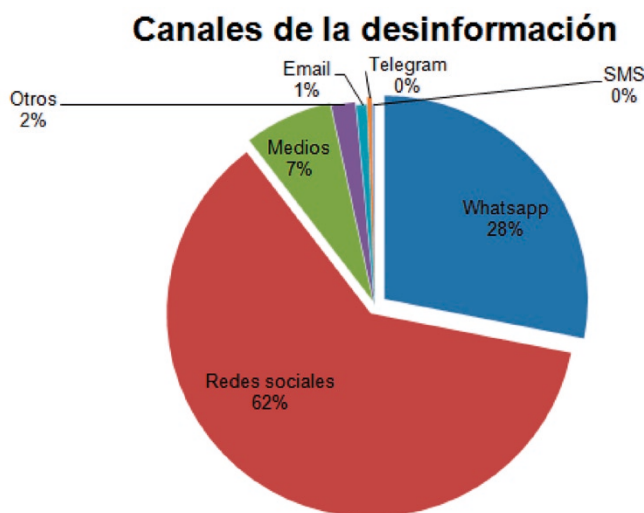


Figura 5. Porcentaje de formatos utilizados para la difusión de los bulos

Fuente: elaboración propia

Temática de la desinformación

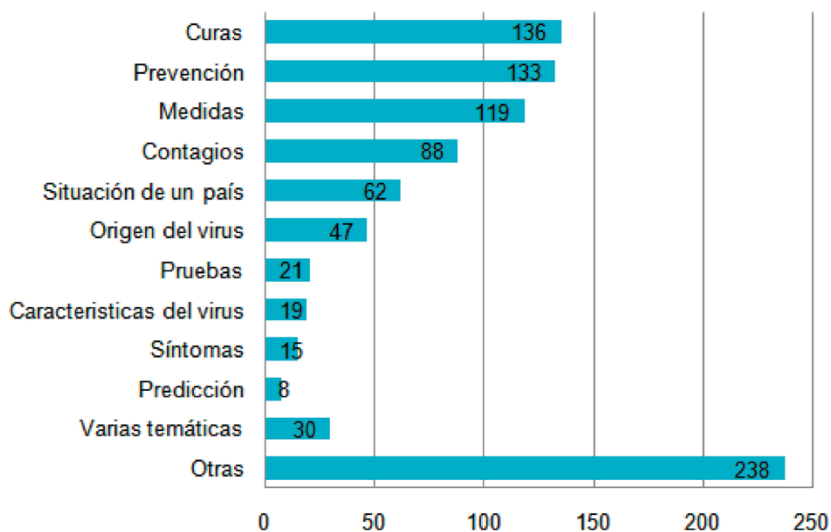


Figura 6. Número de contenidos verificados sobre las diferentes temáticas

Fuente: elaboración propia

En este apartado, resulta además de interés analizar la evolución anual de los temas que han centrado los contenidos de desinformación y verificación. Se aprecia cómo en marzo, coincidiendo con el inicio del confinamiento, hay un claro incremento de noticias relacionadas con las medidas adoptadas, un tema que se mantiene presente todo el año, creciendo en momentos puntuales como en octubre, pero nunca ya como en los niveles alcanzados en marzo y también en abril.

Otro de los momentos más destacados, como se aprecia en la figura 7, es el que se produce en diciembre sobre la temática de curas, un tema presente de forma importante durante todos los meses a partir de marzo, pero que probablemente tiene un incremento hacia finales de año coincidiendo con la profusión de informaciones y desinformaciones vinculadas a la vacunación. Las informaciones sobre prevención también van teniendo picos periódicos sobresaliendo sobre el resto en mayo, julio y octubre.

En enero la mayor cantidad de contenidos verificados hacen referencia al origen del virus, un tema que después pierde protagonismo. En febrero el contenido de información falsa mayoritario es sobre la situación de un país, siendo este un tipo de contenido que se mantiene con altibajos durante todo el año.

A partir de un análisis cronológico, vemos que, si en enero se empieza hablando del origen del virus, en febrero el tema mayoritario es la situación en otros países, y ya en marzo y abril los contenidos de verificación dan un giro y se dispara la información sobre medidas a adoptar contra la COVID-19, temática que baja drásticamente a partir de mayo. Desde abril hasta julio hay una importante presencia de información sobre curas, prevención y contagios. En agosto y septiembre se reducen todas las informaciones, siendo las principales verificaciones las realizadas sobre contagios, y a partir de octubre se vuelven a incrementar las relacionadas con prevención, seguidas de medidas y curas, tendencia que se mantiene en noviembre y en diciembre, mes en el que se dispara de forma exponencial el tema de las curas ligado a las vacunas.

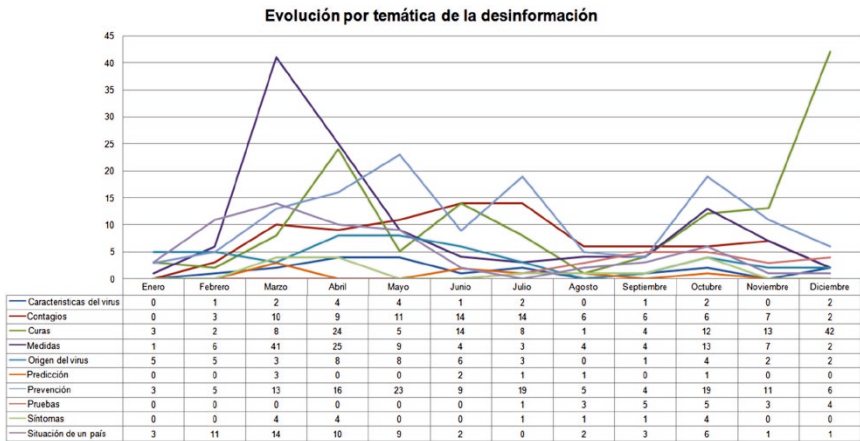


Figura 7. Evolución de las temáticas de verificación sobre la COVID-19 a lo largo del año
Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El análisis del cerca del millar de contenidos publicados sobre la COVID-19 a lo largo de 2020 por las cuatro plataformas de verificación españolas acreditadas por la IFCN confirma algunas tendencias ya mostradas en estudios previos (Salaverría et al. 2020) como el predominio del texto como principal formato utilizado en la difusión de bulos, por encima del vídeo, el audio o la imagen. Se confirman también las redes sociales y los Whatsapps como los principales canales de transmisión de los bulos. La desinformación surgida a partir de los medios de comunicación es minoritaria, lo que refuerza la mayor confianza experimentada hacia el periodismo. No obstante, se encuentra en el origen de las informaciones falsas en un 7%, lo que haría recomendable un análisis más detenido y una reflexión sobre este porcentaje que, si bien es reducido, debería ser aún menor en un escenario ideal en el que la confianza hacia los medios pudiera ser mayor. Por ello, sería de interés profundizar en estas 56 informaciones para ver sus causas y consecuencias.

Respecto a la evolución de los contenidos de verificación vinculados a la desinformación, cabe destacar el pico producido en los meses de marzo y abril coincidiendo con el inicio del periodo de confinamiento, que fueron en los que se produjo un mayor volumen de informaciones de verificación. En cuanto a la temática, queda claro cómo varía dependiendo de la actualidad informativa de cada momento del año. En conjunto, son predominantes las verificaciones relacionadas con el ámbito sanitario como son curas y prevención. En este ámbito científico y de la salud, se observa cómo al inicio de la pandemia son mayoritarias las informaciones relacionadas con las características y el origen del virus y, a partir del verano, aunque en menor medida, las relacionadas con pruebas. Las informaciones sobre prevención tienen picos continuados durante todo el año, mientras que las relacionadas con curas, en las que se incluyen las vacunas, se disparan en diciembre. Los contenidos de verificación vinculados a síntomas son menores. En el ámbito político y social, las desinformaciones predominantes tienen que ver con las medidas, especialmente en el principio del confinamiento. En los primeros meses también abundan los bulos sobre la situación de otros países y en el verano aumentan las desinformaciones sobre contagios.

El estudio de las informaciones de verificación recogidas en la plataforma de Poynter durante 2020 ofrece una visión del papel y grado de desarrollo de periodismo de verificación en España, posicionándose de forma contundente *Maldita.es* como la principal agencia de verificación en España en el contexto

de la COVID-19, seguida de *Newtral*. Un perfil mucho más bajo presentan, por el momento, la sección de verificación de la agencia de noticias EFE y la delegación en España de AFP Factual, agencia creada en 2018 por periodistas de México y Colombia (*Factual n.d.*). La actividad desarrollada por estas agencias de verificación se centra principalmente en contrastar y tratar de confirmar o desmentir las desinformaciones virales difundidas de forma mayoritaria en redes sociales y Whatsapps. No obstante, también se ha podido observar una presencia importante de contenido explicativo, que representa el 28% de las publicaciones, lo que amplía el contenido desarrollado por estas plataformas más allá de la verificación. En este sentido, resultaría de interés profundizar en esta faceta de las plataformas de verificación que no aparece directamente vinculada a la comprobación de bulos aparecidos previamente.

Más allá de las conclusiones extraídas a partir del análisis de los datos, cabe realizar algunas reflexiones finales incluidas las limitaciones del estudio que, en primer lugar, se ve acotado por la selección de las desinformaciones a partir de las recogidas por las plataformas de verificación, como ocurre en estudios previos de bulos sobre la Covid-19 como el de Salaverría et al. (2021). Otra limitación del estudio es el hecho de basar parte del análisis en la catalogación previamente establecida para etiquetar los contenidos en el portal de Poynter. No obstante, se considera que, a pesar de estas limitaciones, la plataforma supone un punto de partida riguroso y de interés para tener una visión general de la pandemia de desinformación y el consecuente auge de la verificación que ha acompañado a la COVID-19 a lo largo del año 2020.

En cuanto a posibles líneas de investigación, para hacer frente a las limitaciones expresadas, resultaría de interés ampliar el estudio a otras desinformaciones no verificadas y a otros verificadores españoles que no están incluidos en la IFCN pero que tienen también una importante presencia mediática. Asimismo, sería recomendable profundizar en el papel del periodismo de verificación para aumentar la confianza en el periodismo en momentos de crisis. En esta misma línea, y como ya se ha indicado, el periodismo de explicación ofrece perspectivas de interés que enriquecen la labor informativa.

La información de calidad y contrastada se ha posicionado durante la pandemia como la mejor arma para hacer frente a la infodemia, generando un aumento del consumo de los medios tradicionales, y una mayor confianza en los mismos, así como un crecimiento exponencial de los contenidos de verificación, contribuyendo a consolidar la labor realizada por las agencias de verificación. La COVID-19 ha hecho tambalear las diferentes estructuras sociales, culturales

y económicas, incluidas las vinculadas al periodismo. Entre otros ámbitos, será interesante ver el antes y el después que ha supuesto para estas agencias y para el periodismo de verificación en su conjunto. La periodista científica ganadora de un premio Pulitzer Laura Garrett (2020) reivindicaba en los inicios de la pandemia, en marzo de 2020: «es hora de poner la información en el asiento del conductor de las respuestas globales y nacionales a la epidemia». Transcurrido más de un año desde ese momento, es hora de hacer balance y profundizar en los mejores caminos para mantener la información y el periodismo de calidad como la mejor opción para hacer frente a la grave amenaza de la desinformación.

Bibliografía

- Brennen, J. Scott, Félix Simon, Philip N. Howard, and Rasmus Kleis-Nielsen. 2020. «Types, Sources, and Claims of COVID-19 Misinformation | Reuters Institute for the Study of Journalism». Reuters Institute. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/types-sources-and-claims-covid-19-misinformation>.
- Casero-Ripolles, Andreu. 2020. «Impact of COVID-19 on the Media System. Communicative and Democratic Consequences of News Consumption during the Outbreak». *El Profesional de La Información* 29 (2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>.
- Factual. n.d. «¿Quiénes Somos? | Factual». Accessed July 5, 2021. <https://factual.afp.com/quienes-somos>.
- García-Marín, David. 2020. «Infodemia Global. Desórdenes Informativos, Narrativas Fake y Fact-Checking en la Crisis de la COVID-19». *El Profesional de La Información* 29 (4): 1–20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.11>.
- Garrett, Laurie. 2020. «COVID-19: The Medium is the Message». *The Lancet* 395 (10228): 942-43. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30600-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30600-0).
- Krause, Nicole M., Isabelle Freiling, Becca Beets, and Dominique Brossard. 2020. «Fact-Checking as Risk Communication: The Multi-Layered Risk of Misinformation in Times of COVID-19». *Journal of Risk Research* 23 (7-8): 1052-59. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756385>.
- Luengo, María, and David García-Marín. 2020. «The Performance of Truth: Politicians, Fact-Checking Journalism, and the Struggle to Tackle COVID-19 Misinformation». *American Journal of Cultural Sociology* 8 (3): 405-27. <https://doi.org/10.1057/s41290-020-00115-w>.

- Newman, Nic. 2021. «Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2021». https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-01/Newman_Predictions_2021_FINAL.pdf.
- Poynter. n.d. «Poynter - Poynter». Accessed July 5, 2021. <https://www.poynter.org/>.
- Salaverría, Ramón, Nataly Buslón, Fernando López-Pan, Bienvenido León, Ignacio López-Goñi, and María-Carmen Erviti. 2020. «Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la COVID-19». *El Profesional de La Información* 29 (3): 1–15. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>.
- Torres-Salinas, Daniel. 2020. «Daily Growth Rate of Scientific Production on COVID-19. Analysis in Databases and Open Access Repositories». *Profesional de La Informacion* 29 (2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.15>.
- Vázquez-Herrero, Jorge, Ángel Vizoso, and Xosé López-García. 2019. «Innovación tecnológica y comunicativa para combatir la desinformación: 135 experiencias para un cambio de rumbo». *El Profesional de La Información* 28 (3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.01>.
- Waisbord, Silvio. 2018. «Truth is what happens to news: on journalism, fake news, and post-truth». *Journalism Studies* 19 (13): 1866–78. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1492881>.
- Wardle, Claire. 2019. «First Draft's Essential Guide to Understanding Information Disorder». *First Draft*. https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2019/10/Information_Disorder_Digital_AW.pdf?x86275.
- World Health Organization (WHO). 2000. «WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19». March 11, 2000. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19-11-march-2020>.
- Zimdars, Melissa, and Kembrew McLeod. 2020. «Fake News: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age». *European Journal of Communication* 35 (6): 642–43. <https://doi.org/10.1177/0267323120962580>.

Comparing children's and parents' language attitudes in a multilingual context

Gloria Sánchez Muñoz

gmunoz@uji.es

Language acquisition is believed to be a tough and challenging process shaped by multiple cognitive and affective variables, which are unique to every human being. In this regard, language attitudes are considered a very influential affective factor when learning diverse languages (Gardner 1991, 1968; Stern 1985). In particular, upbringing is thought to play a crucial role in the configuration of language attitudes, especially in multilingual contexts; hence making parental influences an essential characteristic of the formation and evolution of children's linguistic beliefs (Gardner and Smythe 1975). For that reason, the aim of the present study is to analyse parents' and children's language attitudes in the multilingual context of the Valencian Community where two official languages (Spanish and Catalan) and a foreign language (English) coexist. Data were collected in a British school in the city of Castelló de la Plana. A total of 25 mothers and fathers and 33 children participated in this investigation. Two questionnaires were used to obtain data, which were also complemented with qualitative information from interviews with both children and parents. Results show that Spanish and English are ranked at a higher level than Catalan by both parties. What is more, most parents reported preferring their children to become active bilinguals in Spanish and English instead of active trilinguals in Spanish, English, and Catalan. This indicates that both majority and prestigious languages are of more importance to parents than the minority language. However, on further analysis, children

revealed to have a more open and accommodating attitude towards Catalan than expected.

Keywords: affective factors, language attitudes, majority language, minority language, multilingualism, prestige

Introduction

Language acquisition is a complex and demanding process that is unique to each and every human being. Extensive research has been carried out in order to inquire into how a language is learned.

It is essential to mention that language learning does not only require a cognitive ability; on the contrary, affective, metacognitive, and demographic factors are also crucial (Henter 2014). Within affective factors, language attitudes are believed to play a pivotal role in language acquisition and achievement (Gardner 1991, 1968; Stern 1985). In this regard, a fundamental aspect which takes part in the configuration of language attitudes is upbringing; hence making parental influences an essential characteristic of the formation and evolution of children's language attitudes (Gardner and Smythe 1975). Although extensive research has been conducted on language attitudes, to the best of our knowledge, very little is known about the relationship between parents' and children's language beliefs. Therefore, in order to contribute to this field of research, this paper aims at examining the effect exerted by parents' beliefs on their children's language attitudes in a private British School in the area of Castelló de la Plana, i.e., a multilingual context where children are taught in English, Spanish, and Catalan.

Literature review

Language attitudes are considered to be a very influential affective factor when learning a second (L2) or a foreign language (FL) as they are reflected in every single situation (Lanos et al. 2007). Language attitudes, as defined by Crystal (1997), are people's feelings about languages. According to Holmes (1992, 346), "people develop attitudes towards languages which reflect their

views about those who speak the languages, and the contexts and functions with which they are associated". The term language attitudes has been defined by innumerable authors and although there is no prominent definition, the majority tend to include specific and unifying concepts such as beliefs and feelings (Coronel-Molina 2014).

As Gardner (1968) claims, learners' language attitudes are connected to L2 achievement. In this regard, they are likely to shape and influence how successful the language learning process will be (Gardner 1985). Studies dating back as far as the 1940s and the 1950s (see Jones 1950a, 1950b; Jordan 1941) indicate that there is a notable correlation between positive attitudes and L2/FL learning. It is clear that if learners have a positive attitude towards both the language being learned and their community, they will automatically be more motivated to learn than those who have a more negative attitude (Dörnyei 1998; Gardner 2020). What is more, Stern (1985) states that there is an acquisition of positive attitudes in those students who learn well.

It cannot be forgotten that a distinctive feature of language attitudes is the fact that they are not inherited but learned (Baker 1988). They are formed based on many different aspects such as the learner's social environment or vicinity, their age, their achievement, and their upbringing (Gardner and Smythe 1975). A study carried out by Jones (1950a), showed that parents' variables, such as their linguistic background, played a crucial role in both students' attitudes and their language learning process. Lambert, Havelka and Gardner (1960) indicated that apprentices reflected their parents' attitudes with regards to integrative and instrumental orientation. Furthermore, in a cross-national study conducted by Lambert and Klineberg (1967), it was found that parents played a fundamental role in attitudinal development with regards to other ethnic groups. On a more similar note, Colletta et al. (1983) claimed that parents' positive attitudes to language learning played an essential part in their child's linguistic self-confidence.

It is key to consider that parents function as everyday language teachers; and in order to aid successful language learning, it is of great importance that they both monitor and motivate the child on a regular basis (Lambert 2008). Therefore, parents should consciously play an active role encouraging their kids to learn the language rather than a passive one, since the majority of children tend to imitate the actions of others within their immediate environment (Gardner 1968).

In multilingual contexts, where different languages coexist, it is of great importance to analyse language attitudes. Countless studies have been carried out globally (e.g., El-Dash and Busnardo 2001; Gao, Su and Zhou 2000; Hyrkstedt and Kalaja 1998; Ioratim-Uba 1995). However, the main focus up until now has been centred more so on adolescents and adults rather than children (Lasagabaster and Huguet 2003), whereby the minority language has been mainly taken into account (Portolés 2015). Within these studies, aspects such as age, educational context, gender, or the modification of positive and negative attitudes over time have been considered (e.g., Baker 1992; Henry and Apelgren 2008; Hoare 2000; Lefever 2009). Nevertheless, very few studies have explored parents' perspectives and views (Safont 2015).

Recently, great attention has been paid to multilingualism in Spain where different areas such as the Basque Country, Catalonia, Galicia, Aragon, and Valencia have co-official languages; hence making Spain an ideal location to carry out research on both language use and language attitudes (Lasagabaster and Huguet 2007). Numerous studies have been carried out within the aforementioned regions (e.g., Guzmán-Alcón 2019; Lanos et al. 2007; Portolés 2015; Sánchez-Muñoz 2020); however, it is only of late that there has been a growing interest in the Valencian Community (e.g., Aparici and Castelló 2010; Guzmán-Alcón 2019; Lasagabaster and Safont 2006, Nightingale 2012; Portolés 2014; Safont 2006; Sánchez-Muñoz 2020). Notwithstanding, until now, few studies have tried to identify a relationship between both parents' and children's language attitudes within a multilingual context. Therefore, and in line with Safont's (2015) study, in which the language attitudes of parents in the Valencian Community were analysed, the present study aims to go a step further by analysing parental influences on children's language attitudes so as to discern a relationship between both. In order to do so, this study will be guided by the following research questions:

- RQ1: What are parents' attitudes towards Spanish, Catalan and English?
- RQ2: Does school choice relate to favourable language attitudes towards a particular language?
- RQ3: Is there a relationship between parents' and children's language attitudes?

Methodology

Participants and setting

A total of 25 parents and 33 children from primary education, aged eight to nine years old, took part in the study. Sixty percent of participants reported living in the city of Castelló de la Plana while the remaining 40% in surrounding nearby towns and villages.

In order to accomplish a multilingual perspective on language attitudes, the study was carried out in a British School in Castelló de la Plana where children are taught English, Spanish, and Catalan from the ages 6 to 17. However, it is important to mention that an unequal number of hours are dedicated to each. Being a British school, English is the primary subject and is taught 80% of the time. The remaining 20% is comprised of four hours a week of Spanish and one hour a week of Catalan.

Instruments and procedure

In order to obtain the necessary information, two different questionnaires were utilized. The first questionnaire to be administered was that of the parents and was an adaptation of a questionnaire taken from Safont (2015) (see Appendix 1). A total of twenty questions were included and participants were asked to answer by means of two possible options. Letter A was used to agree with the statement and letter D to disagree. The adult questionnaire was formulated using Spanish, as it is the predominant language used by the majority of the participants. The children's questionnaire was also formulated in Spanish so as to maintain a certain level of coherence between both.

The second questionnaire to be administered was that of the children and was devised by the researcher in order to coincide and reflect similar attitudes to those found in the adult questionnaire (see Appendix 2). In order to simplify the children's task as much as possible, smiley faces were used. A smiling face represented agreement and a sad face represented disagreement. One of the main reasons for using this technique was due to the fact that the children were accustomed to this kind of gradation as they had already used them in previous classroom activities.

The adult questionnaires were distributed to parents via the children's teacher and were returned throughout the week. During the same week, the children's questionnaire was distributed by the researcher in the classroom so as to clarify any possible doubts and monitor the children's overall reactions. Data were then analysed by looking into the frequency of responses. This quantitative information was also complemented with interviews with some of the participants.

Results and discussion

The first objective of this study was to examine parents' attitudes in a multi-lingual setting towards Spanish, Catalan, and English (RQ1). In order to analyse this, item 20 in parents' questionnaire was examined. Figure 1 represents parents' preferences with regards to the languages they wish their children to acquire.

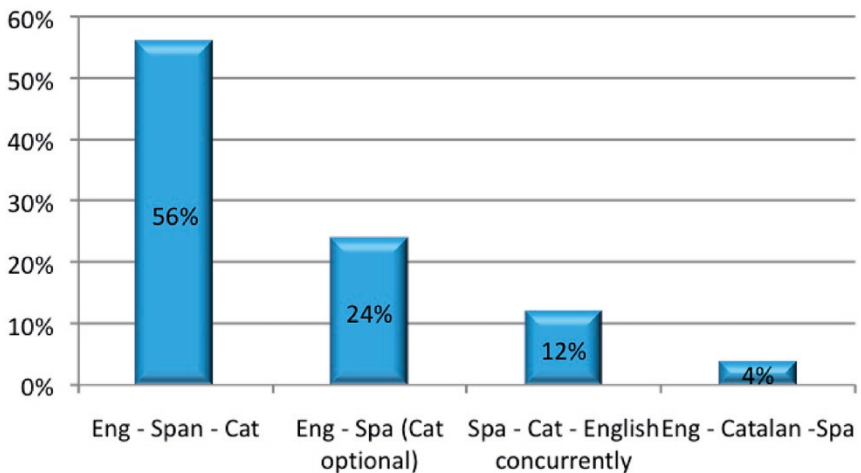


Figure 1. Parents' preferences towards language learning

As can be observed, the preferred language order was English, Spanish and Catalan, selected by 56% of participants, followed by English, Spanish and Catalan as an optional language chosen by 24% of parents. On the other hand, 12% of progenitors selected Spanish, Catalan and English, and the option English, Catalan and Spanish was selected by only 4% of parents. In the interviews, some of the participants reported that learning English was of utmost importance,

as they would like their children to live abroad and work in multinational companies in the future. Other parents also mentioned that Catalan was not useful, as English and Spanish are two of the most important languages worldwide. In vein with Safont (2015), these findings illustrate that language prestige may play a role in forming parents' attitudes due to the fact that English is considered to be the lingua franca, Spanish is the majority language and Catalan is the minority language. Another factor that may influence parents' attitudes is the fact that the use of Catalan is currently decreasing in the Valencian Community (Safont 2015). Finally, current findings also illustrate that parents are unaware of the linguistic benefits their children may achieve if the minority language is introduced on a more acclaimed level (Safont 2006).

The second research question in this study aimed to discern whether school choice related favourable language attitudes towards a particular language. As has been previously mentioned, this study was carried out in a private British school; therefore, positive attitudes towards English are tangible. Figure 2 illustrates replies from items 8 and 9 whereby parents were asked whether they would prefer their children to be bilingual or trilingual.

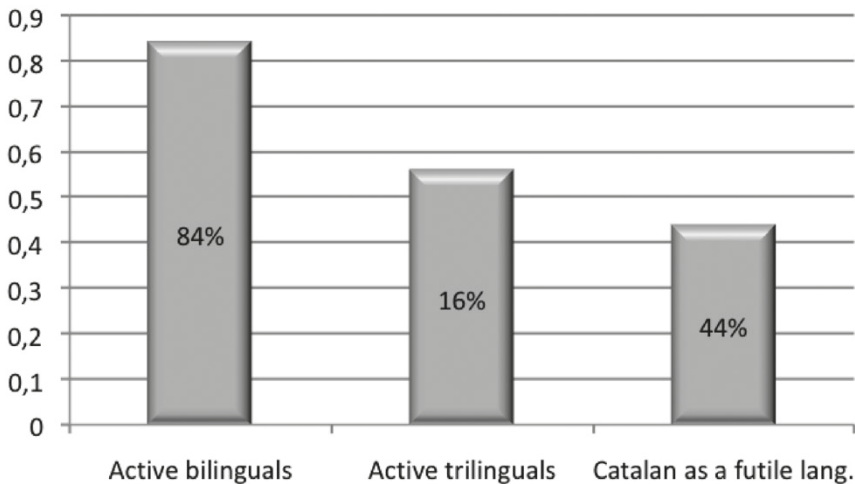


Figure 2. School choice and favourable language attitudes

Results show that 84% of parents wish their children to be active bilinguals in English and Spanish, whereas only 16% wish their children to be active trilinguals. Also, with regards to item 5, when asked whether or not Catalan was a useful language to learn, a total of 44% replied that they believed it was not. Therefore, and in line with school policies, it would appear that parents may have chosen this particular school based on their beliefs and attitudes towards prestigious and majority languages.

Finally, the last objective of this study was to determine whether or not there is a relationship between parents' and children's language attitudes and whether or not parents may influence their children's beliefs or attitudes towards the aforementioned languages (RQ3). Figure 3 represents items 4, 5, and 6 (*It is important to learn Spanish, English, Catalan*) in the children's questionnaire.

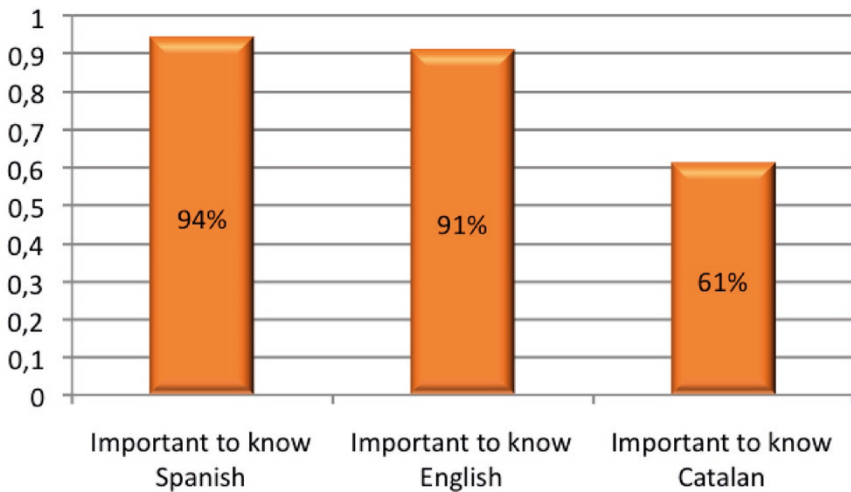


Figure 3. Children's attitudes towards Spanish, English and Catalan

Results show once again that more favourable attitudes are towards Spanish and English, rather than Catalan. While 94% and 91% of children reported having positive attitudes towards Spanish and English, 61% valued Catalan in a positive way. These results may indicate a relationship between both children's

and parents' opinions with regards to the prestige of Spanish and English along with their opinions on the practicality and functionality of Catalan as a language. The children's attitudes may also be determined by the school language program (Portolés 2014; Safont 2006), as they may perceive the number of hours dedicated to each subject to be an indicator of the importance and prominence of each language.

Interestingly, and on further analysis of item 11 (*The most important language to learn is...*), results indicate that although attitudes towards Catalan are less favourable than those towards both Spanish and English, children have positive attitudes towards learning languages in general. These findings are reflected in Figure 4, in which the percentages of which language they believe the most important to learn are depicted.

As can be noted, the majority of children (46%) believe that English is the most important language to learn. This result is not surprising given both the educational context as well as parental attitudes. Although only 3% of students preferred Catalan and English, 36% of students replied that all three languages were important to learn. In fact, in the interviews, some children reported that they liked learning new languages and learning Catalan was especially useful for understanding people in their hometown. These results are surprising and promising due to the fact that the more positive the attitude towards any language, the easier it is for both the teacher and student to advance in the language learning process.

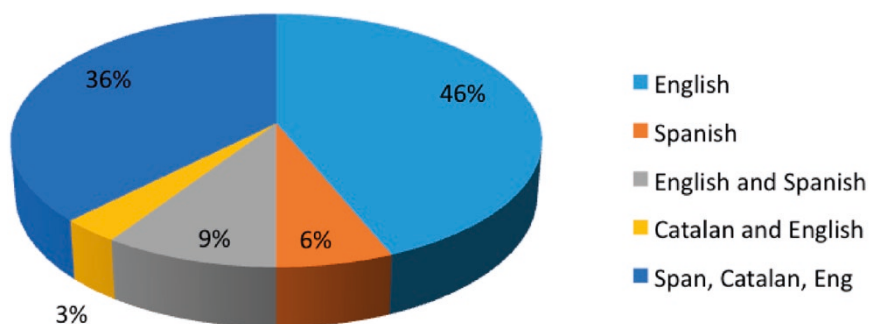


Figure 4. Children's opinion of which language is the most important to learn

Conclusion

The main focus of the present study was on both parents' and children's attitudes within a multilingual context where Spanish, Catalan, and English coexist. In order to carry out this study, three main aspects were considered. First of all, parents' attitudes towards the three previously mentioned languages; then, how school choice may portray specific attitudes, and finally, whether or not there appeared to be a relationship between both parents' and children's attitudes towards all three languages in the Valencian Community.

Results showed that Spanish and English are ranked at a higher level than Catalan by both parents and children. Also, an important number of parents reported preferring their children to become active bilinguals in Spanish and English instead of active trilinguals in Spanish, English, and Catalan. This indicates that both majority and prestigious languages are of more importance to parents than the previously mentioned minority language.

Within this study there is evidence that Catalan was less favoured than both Spanish and English. However, on further analysis, children revealed to have a more open and accommodating attitude towards Catalan than expected. This could be of great benefit to the teacher when developing classroom activities and tasks and also when working with negative attitudes towards the minority language.

Despite the aforementioned research findings and implications, the present study is not without limitations. First of all, we should mention the small sample size. Secondly, further research in other educational environments such as public or private schools with different cultural and social backgrounds may provide a broader perspective with regards to the relationship between both parents' and children's language attitudes.

References

- Aparici, Artur, and Rafael Castelló. 2010. *Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes*. Castelló: Servei de Llengües i Terminologia. Universitat Jaume I.
- Baker, Colin. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Colletta, Salvatore. P., Richard Clément, and Henry P. Edwards. 1983. *Community and Parental Influence: Effects on Student Motivation and French Second Language Proficiency*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism, Laval University.
- Coronel-Molina, Serafin. M. 2014. «Definitions and Critical Literature Review of Language Attitude, Language Choice and Language Shift: Samples of Language Attitude Surveys.» *Journal of Second and Multiple Language Acquisition* 2 (2): 25-77.
- Crystal, David. 1997. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics, 4th ed.* Oxford, UK: Blackwell.
- Dörnyei, Zoltán. 1998. «Motivation in Second and Foreign Language Learning.» *Language Teaching* 31 (3): 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>.
- El-Dash, Linda. G., and Joanne Busnardo. 2001. «Brazilian attitudes toward English: Dimensions of status and solidarity.» *International Journal of Applied Linguistics* 11 (1): 57-74. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00004>.
- Gao, Yihong, Xinchun Su, and Lei Zhou. 2000. «Pre-handover language attitudes in Hong Kong, Beijing, and Guangzhou.» *Journal-of-Asian-Pacific-Communication* 10 (1): 135-153. <https://doi.org/10.1075/japc.10.1.08gao>.
- Gardner, Robert C. 1968. «Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition.» *TESOL Quarterly* 2 (3): 141-50.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Arnold.
- Gardner, Robert C. 1991. «Attitudes and Motivation in Second Language Learning.» In *Bilingualism, multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, edited by Allan Reynolds, 43-63. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, Robert C. 2020. «Looking Back and Looking Forward.» In *Contemporary Language Motivation Theory: 60 Years since Gardner and Lambert (1959)*, edited by Ali H. Al-Hoorie, and Peter D. MacIntyre, 23-35. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gardner, Robert. C., and Padric C. Smythe. 1975. *Second Language Acquisition: a Social Psychological Approach* (Research Bulletin No. 332). London, Canada: Department of Psychology, University of Western Ontario.
- Guzmán-Alcón, Irene. 2019. «Teachers' language use and attitudes towards multilingual education in primary education.» *Lenguaje y textos* 50: 107-117. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11475>.

- Henry, Alastair, and Britt M. Apelgren. 2008. «Young Learners and Multilingualism: A Study of Learner Attitudes Before and After the Introduction of a Second Foreign Language to the Curriculum.» *System* 36 (4): 608-624. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2008.03.004>.
- Henter, Ramona. 2014. «Affective Factors Involved in Learning a Foreign Language.» *Procedia Social and Behavioral Sciences* 127: 373-378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>.
- Hoare, Rachel. 2000. «Linguistic Competence and Regional Identify in Brittany: Attitudes and Perceptions of Identity.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21 (4): 324-346. <https://doi.org/10.1080/01434630008666408>.
- Holmes, Janet. 1992. *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.
- Hyrkstedt, Irene, and Paula Kalaja. 1998. «Attitudes toward English and its functions in Finland: A discourse analytic study.» *World Englishes* 17 (3): 345-357. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00108>.
- Ioratih-Uba, Godwin A. 1995. «Attitudes towards received pronunciation (RP) among Nigerian undergraduates.» *Review of Applied Linguistics* 109 (1): 36-74. <https://doi.org/10.1075/itl.109-110.03ior>.
- Jones, William R. 1950a. «Attitudes towards Welsh as a second language, a further investigation.» *British Journal of Educational Psychology* 20: 117-32. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1950.tb01644.x>.
- Jones, William R. 1950b. *Bilingualism in Welsh education*. Cardiff: University of Wales Press.
- Jordan, David. 1941. «The Attitude of Central School Pupils to Certain School Subjects and the Correlation between Attitude and Attainment.» *British Journal of Educational Psychology* 11 (1): 28-44.
- Lambert, Brigitte E. 2008. *Family Language Transmission: Actors, Issues, Outcomes*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Lambert, Wallace E., Jelena Havelka, and Robert C. Gardner. 1960. «Linguistic Manifestations of Bilingualism.» *The American Journal of Psychology* 72 (1): 77-82. <https://doi.org/10.2307/1420213>.
- Lambert, Wallace. E., and Otto Klineberg. 1967. *Children's views of foreign peoples: A cross national study*. New York: Appleton.
- Lanos, María A., Ángel Hugué, Judit Janés, and Cecilio Lapresta. 2017. «Can language attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain).» *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20 (3): 331-345. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051508>.

- Lasagabaster, David, and Ángel Huguet. 2003. *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, David, and Ángel Huguet. 2007. *Multilingualism in European Bilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, David, and Maria P. Safont. 2006. «Un análisis de las actitudes lingüísticas en dos comunidades bilingües.» In *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind*, edited by Carmen M. Bretones et al., 183-196. Proceedings of the XXVI AESLA conference. Almería, April 3-5, 2008. Almería: Universidad de Almería.
- Lefever, Samuel. 2009. «When I Wanna be Cool...»: English for young learners in Iceland.» In *Young learner English Language Policy and Implementation: International perspectives*, edited by Janet Enever, Jayne Moon and Uma Raman, 103-112. Reading, UK: Garnet Publishing Ltd.
- Nightingale, Richard. 2012. *Bridging the gap between the internal and the external: The effect of sociocultural factors in adolescent learners' attitudes towards English*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Portolés, Laura. 2014. «Analysing prospective teachers' attitudes towards three languages in two different sociolinguistic and educational settings.» In *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives*, edited by Agnieszka Otwinowska-Kasztelanica, and Gessica De Angelis, 50-75. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Portolés, Laura. 2015. *Multilingualism and very Young Learners. An Analysis of Pragmatic Awareness and Language Attitudes*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Safont, Maria P. 2006. «Language Use and Language Attitudes in the Valencian Community.» In *Multilingualism in European Bilingual Contexts*, edited by David Lasagabaster, and Ángel Huguet, 90-113. Clevedon: Multilingual Matters.
- Safont, Maria P. 2015. «The promotion of multilingualism in a Catalan-speaking area.» In *The Multilingual Challenge*, edited by Ulrike Jessner, and Claire, J. Kramersch, 39-62. Berlin: De Gruyter.
- Sánchez-Muñoz, Gloria. 2020. «Exploring Teachers' and Students' Language Attitudes in a Bilingual Community.» *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)* 9 (12): 08-20. <https://doi.org/10.35629/7722-0912010820>.
- Stern, Hans H. 1985. *Learner Factors in Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Appendices

Appendix 1: Language Attitudes Adult Questionnaire – Adapted from (Safont 2015)

Indicaciones

El siguiente cuestionario debe ser rellenado por el padre/madre que pase más horas a lo largo del día con su hijo/a. Todos los datos obtenidos serán tratados de manera estrictamente confidencial.

Datos Personales

Dirección (solo localidad):

Nacionalidad:

¿Qué idioma/as utiliza tu hijo/a con regularidad?

Valenciano castellano inglés Otros

Conteste si está de acuerdo (A) o desacuerdo (D) con las siguientes afirmaciones:

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Cuanto antes se estudia inglés, mejor | A | D |
| 2. Es más efectivo ver la televisión en inglés que recibir clases en inglés | A | D |
| 3. La lengua del colegio no afecta el desarrollo emocional | A | D |
| 4. Es mejor que solo se utilice una lengua en casos de dislexia o TAD | A | D |
| 5. El valenciano no es útil, el castellano y el inglés sí | A | D |





















| | | |
|--|---|---|
| 6. El valenciano influye positivamente en el aprendizaje del inglés | A | D |
| 7. Si el colegio es en inglés, el trilingüismo de mi hijo está garantizado | A | D |
| 8. Quiero que mi hijo/a sea bilingüe castellano-inglés | A | D |
| 9. Quiero que mi hijo/a sea trilingüe castellano-valenciano-inglés | A | D |
| 10. Las lenguas que utilizo en la calle o que elijo para informarme (radio, televisión, prensa) no influyen en mi hijo/a | A | D |
| 11. Me gusta que hablemos en valenciano | A | D |
| 12. Me gusta que hablemos en castellano | A | D |
| 13. Me gusta que hablemos en inglés | A | D |
| 14. Hablo valenciano habitualmente | A | D |
| 15. Hablo castellano habitualmente | A | D |
| 16. Hablo inglés habitualmente | A | D |
| 17. Hablo más de dos idiomas habitualmente | A | D |
| 18. Hablar valenciano puede ser de mala educación | A | D |
| 19. Hablar castellano puede ser de mala educación | | |
| 20. Orden preferido de las lenguas en el colegio (por favor, elija una opción) | | |
| 1º inglés-castellano 2º valenciano | | |
| 1º inglés-valenciano 2º castellano | | |
| 1º castellano-valenciano 2º inglés | | |
| 1º inglés-castellano- (valenciano opcional) | | |
| 1º castellano-valenciano- inglés (al mismo tiempo) | | |

Comentarios (opcional):

¡Muchas gracias por vuestra coloración!

Appendix 2: Children's questionnaire

Edad: _____

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Me gusta aprender español |  |  |
| 2. Me gusta aprender valenciano |  |  |
| 3. Me gusta aprender inglés |  |  |
| 4. Es muy importante saber hablar inglés |  |  |
| 5. Es muy importante saber hablar español |  |  |
| 6. Es muy importante saber hablar valenciano |  |  |
| 7. Es bueno hablar más de un idioma |  |  |
| 8. Es mejor hablar castellano e inglés que hablar castellano y valenciano |  |  |
| 9. Me gustaría hablar más idiomas |  |  |
| 10. Es mejor hablar castellano y valenciano que inglés |  |  |
| 11. El idioma más importante que hay que aprender es: | | |
| Valenciano <input type="checkbox"/> | inglés <input type="checkbox"/> | español <input type="checkbox"/> |

Formalització i implementació de les entrades d'un diccionari amb Multiterm. El cas del *Diccionari català-valencià-balear*

Fabio Badenes i Tejedo

fbadenes@uji.es

La traducció requereix ferramentes i recursos per a cobrir les seues constants necessitats documentals. La lexicografia i la terminologia són inherents al procés de traducció, per això els diccionaris hi són essencials. Cada vegada més, les noves tecnologies també s'obrin pas en el món de la traducció i el procés de documentació s'adapta a aquestes novetats tecnològiques. Tanmateix, en l'actualitat encara existeixen recursos lexicogràfics poc versàtils tecnològicament, que desaprofiten el seu potencial en el món digital. En aquest context, hem treballat amb el *Diccionari català-valencià-balear* com a recurs, atesa la seua importància dins del món de la lexicografia i la dialectologia catalanes. D'altra banda, hem escollit la ferramenta terminològica Multiterm, amb l'objectiu de proposar un model d'implementació d'aquest diccionari que permeta flexibilitzar-lo i potenciar-ne l'ús. Així doncs, proposem una manera de reconvertir un diccionari semasiològic en un recurs onomasiològic que pugui contribuir a alleugerir i facilitar la tasca traductora. Amb tot, a partir de l'anàlisi de la ferramenta i del recurs, hem conegut les opcions i les limitacions que ofereixen, així com la informació que presenten i la manera de relacionar-la. Hem seleccionat 10 entrades d'aquest diccionari pertanyents a l'àmbit del bestiar, atesa la variació terminològica d'aquest camp. Hem proposat un model d'implementació que es materialitza en 24

fitxes de Multiterm i presenta una distribució més clara de la informació, mètodes de cerca més actuals i la possibilitat d'utilitzar-se en programes de traducció assistida per ordinador.

Paraules clau: terminologia, lexicografia, Multiterm, *Diccionari català-valencià-balear*

Introducció

Traduir requereix documentar-se constantment, resoldre dubtes gramaticals i lèxics, per a la qual cosa els diccionaris tenen un paper fonamental. La lexicografia i la terminologia poden resoldre aquesta problemàtica amb la creació de diccionaris de diversos tipus, en última instància digitals, gràcies als avanços tecnològics.

Actualment, tenim a l'abast ferramentes de gestió terminològica útils en traducció, que poden combinar-se amb diccionaris en paper i obtindre una versió digital que agilitze i flexibilitze l'obtenció d'informació.

Concretament, ens hem centrat en el *Diccionari català-valencià-balear* (*DCVB*), d'Antoni M^a Alcover i Francesc de Borja Moll. Aquesta és una obra lexicogràfica cabdal de la llengua catalana amb més de 160.000 entrades i seixanta anys de treball que inclou mostres dialectals i diacròniques, tot i ser una obra de caràcter general. A més, presenta una versió en línia que desaprofita els avantatges tecnològics actuals, ja que és una translació de l'obra en paper al format digital actualitzada per última vegada el 2002, any de la seua digitalització.

Per aquests motius, plantegem un model de conversió digital d'entrades del *DCVB* en fitxes d'una base de dades terminològica amb el gestor Multiterm, per tal d'utilitzar-se individualment o aplicar-se a ferramentes de traducció assistida.

Així doncs, els objectius d'aquesta investigació giren al voltant de tres punts:

- establir els punts forts i febles del gestor Multiterm a partir de la seua anàlisi,
- analitzar la informació proporcionada per les entrades del *DCVB* i la seua estructura,
- proposar un model d'implementació del *DCVB* amb Multiterm.

Marc teòric

La tasca traductora i la competència terminològica

Hurtado Albir (2001, 25) defineix la traducció com un saber fer que recorre el procés traductor i resol els problemes de traducció que s'hi presenten. És una activitat que realitza el subjecte, per això cal tindre en compte el seu procés mental (procés de traducció) i els recursos necessaris per a dur-lo a terme (competència traductora).

El procés de traducció constitueix un cas cognitiu especial, ja que el traductor no és el destinatari real del text. Consta de dues fases: comprensió i reexpressió (García Yebra 1984, 30), on sorgeixen problemes que s'han de resoldre decidint quines tècniques i estratègies de traducció cal aplicar-hi.

En aquest punt, la terminologia és clau en la pràctica traductora, principalment especialitzada, ja que té la funció de representar el coneixement, però també de transmetre'l (Cabré 1999, 27). Així, les cerques documentals i terminològiques són fonamentals per a reexpressar el missatge i garantir el procés comunicatiu que s'hi du a terme.

La competència terminològica en traducció

La competència traductora permet que el traductor realitzi les operacions necessàries per a dur a terme el procés de traducció (Hurtado Albir 2001, 375). Segons el grup PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona, aquest coneixement procedimental es divideix en sis subcompetències: bilingüe, extralingüística, instrumental/professional, psicofisiològica, de transferència i estratègica (Pastor Enríquez 2013, 46-47).

En l'àmbit terminològic i lèxic, hi destaca la competència instrumental, sobretot en l'aspecte documental. Els traductors poden recórrer a fonts documentals variades, des de textos paral·lels fins a diccionaris. Tot i que la terminologia és més comuna en àmbits especialitzats, ningú no coneix tot el vocabulari d'una llengua, per tant, hi ha una necessitat permanent d'informació terminològica per a poder dur a terme la tasca traductora. En conseqüència, caldria afegir-hi una *subcompetència terminològica*, present en problemes de terminologia apareguts durant el procés de traducció. Aleshores, el traductor assumeix un triple paper

de traductor-terminòleg-documentalista (Montero Martínez i Faber 2008, 132). Tanmateix, la relació traducció-terminologia és asimètrica, ja que la traducció requereix terminologia, però el treball terminològic no s'acompanya necessàriament d'un treball de traducció (Montero Martínez i Faber 2009).

Tecnologies de la terminologia aplicades a la traducció

En les últimes dècades, les noves tecnologies s'han endinsat en la lexicografia i la terminologia. En aquests camps, però, cal distingir entre ferramentes i recursos. Les primeres són els programes que permeten als traductors realitzar determinades activitats amb les dades prèviament preparades. Els recursos, al seu torn, són dades que poden emprar-se en algun moment del procés traductor (Alcina 2008, 94). Així doncs, les ferramentes i els recursos, dins de les tecnologies de la traducció, poden classificar-se de la manera següent (Alcina 2008, 96-99):

- Components de l'ordinador. Maquinari i programari.
- Comunicació i documentació. Ferramentes i recursos d'interacció, com videoconferències, o d'obtenció d'informació, com enciclopèdies en línia.
- Ferramentes d'edició de textos i autoedició. Programes d'edició de textos, disseny de pàgines web o reconeixement òptic de caràcters.
- Ferramentes i recursos lingüístics. Recursos que proporcionen dades lingüístiques, com els diccionaris, i que es poden utilitzar en ferramentes, com ara el gestor de bases de dades Multiterm.
- Ferramentes de traducció. Són principalment programes de traducció assistida i automàtica que es poden combinar amb bases de dades terminològiques o amb processadors de textos.

Això no obstant, ens centrarem en l'aspecte terminològic, atesa l'estreta relació que mantenen les noves tecnologies aplicades a aquest àmbit amb els diccionaris. Concretament, Alcina (2001, 51-58) classifica les ferramentes adients per a crear terminologies, on són destacables les bases de dades terminològiques, que han guanyat un valor important en el món de la traducció, ja que poden ser d'utilitat en el llenguatge general com a ferramenta terminològica i lexicogràfica, encara que estiguen enfocades al llenguatge d'especialitat. Amb tot, cal conèixer

igualmente com treballar amb diccionaris, la seua estructura, i com distribueixen la informació per a poder aplicar a la lexicografia els avanços tecnològics esmentats.

Concepte i estructura de diccionaris

Com hem observat, durant el procés de traducció sorgeixen problemes que requereixen d'un recurs concret per a solucionar-los. Entre els possibles recursos destaquen els diccionaris, obres de consulta per a resoldre dubtes, localitzar informació o comprovar dades (Martínez de Sousa 1999, 42). Aquests es poden utilitzar per a la comprensió, des d'una perspectiva semasiològica, on el terme condueix al concepte, o bé per a la reexpressió, des del punt de vista onomasiològic, on el concepte porta al terme.

Els diccionaris solen estructurar-se en unitats bàsiques anomenades *articles*, introduïts pel *lema* o *entrada*, que conformen la *macroestructura* del diccionari. Al seu torn, cada article recull informació que constitueix la *microestructura* i que varia depenent del diccionari. Segons Martínez de Sousa (1999, 43) la informació bàsica dels diccionaris hauria de ser l'article i la definició. Altres autors, com Ràfel i Fontanals (2005, 93-95) estableixen que la microestructura pot incloure també informació morfològica, fonètica, ortogràfica, diacrònica, diasiemàtica o sintàctica, entre d'altres.

En l'actualitat, ateses les innovacions tecnològiques, moltes obres lexicogràfiques s'han digitalitzat, però en molts casos la digitalització ha consistit simplement en traslladar la versió impresa al format digital, cosa que en disminueix l'explotació, sobretot pel que fa a les tècniques de cerca.

De fet, els diccionaris electrònics poden oferir diverses tècniques de cerca per a adaptar-se a les necessitats dels usuaris. Pastor i Alcina (2010, 320-330) en diferencien diverses. És possible buscar per paraules exactes, com en les versions en paper; truncades, amb caràcters comodí; aproximades, com formes flexives. També afirmen que existeixen cerques per anagrames; per combinacions de paraules amb operadors com *NOT* o *""*. Per últim, destaquen la possibilitat de cercar per l'historial de cerques o amb filtres. Aquestes autores també defensen que la informació cercada pot estar present en la microestructura del diccionari o, fins i tot, fora de l'obra, gràcies a la possibilitat d'accedir a altres recursos com fòrums o corpus. Generalment, açò depèn del tipus de diccionari amb què treballem, tot

i que la diversitat de contingut i de funcions ha donat lloc a diverses classificacions, sense assolir un patró tipològic universal (Ràfel i Fontanals 2005, 19-20).

Metodologia

La metodologia de treball utilitzada en aquesta investigació comença amb una anàlisi de Multiterm, de com distribueix la informació, dels tipus de camps que ofereix i de les tècniques de cerca que presenta. Seguidament, s'analitza el *DCVB*, la seua estructura i com es relacionen les seues entrades, cosa que dona a conèixer les parts del diccionari i la informació que proporciona. Per acabar, aquestes anàlisis conflueixen en la combinació del *DCVB* i Multiterm, amb la presentació d'un model de formalització, tenint en compte avantatges i inconvenients d'utilitzar cada camp per a les dades que proporciona el diccionari.

Presentació i anàlisi de les dades

Gestió de terminologia: Multiterm

Moltes bases de dades terminològiques s' enfoquen al procés de traducció assistida i, per tant, busquen facilitar la tasca traductora. En aquest apartat analitzem el gestor terminològic Multiterm, de l'empresa SDL. Multiterm permet crear, gestionar i presentar dades terminològiques en fitxes orientades a conceptes, on recull termes en un o diversos idiomes que facen referència al mateix concepte.

Les fitxes es divideixen en camps distribuïts en tres nivells: entrada, idioma i terme. Alhora, es divideixen en camps d'entrada i d'índex:

- Camp d'entrada. És el número d'identificació de cada fitxa (ID). Permet treballar des de diversos idiomes sobre la mateixa entrada.
- Camp índex. Consta del camp d'idioma, que permet triar l'idioma del terme i està predeterminat per una llista d'idiomes i dialectes, i del camp de terme, on s'inclouen els termes de cada idioma, cosa que constitueix l'element principal de la base de dades.

En cadascun d'aquests camps es pot incloure informació que delimita o concret els termes. Per a això, s'utilitzen els següents camps:

- Camp descriptiu. Anomenat «text» a Multiterm. Recull informació variada que redacta l'usuari. Per tant, difereix entre les diverses fitxes.
- Camp d'atributs. Anomenat «llista de selecció». Es tracta d'un camp tancat on l'usuari estableix una llista de selecció a partir de la qual escollir valors per a cada terme.
- Camp multimèdia. Sol ser un suport per a entendre millor un terme. Es pot incloure un fitxer multimèdia —so, imatge o vídeo— per al terme que es vol il·lustrar.
- Camps administratius. Són camps que s'autocompleten en crear una base de dades (camps número i booleà) o simplement amb informació extreta de l'ordinador de treball (camp data).

Multiterm permet escollir si un camp és obligatori o múltiple. El primer apareix obligatòriament en el nivell seleccionat, mentre que el segon pot aparèixer diverses vegades en aquest nivell. D'altra banda, també és possible incloure referències creuades en camps descriptius que redirigisquen a altres entrades.

Aquesta ferramenta també estableix diversos mètodes de cerca, atesa la ingent quantitat d'informació que pot arribar a contindre. Les cerques poden dur-se a terme en una o en diverses bases de dades. Ací, ens centrarem en els tres mètodes de cerca bàsics:

- Cerca normal. Localitza termes que comencen per un caràcter o grup de caràcters en concret i només en l'idioma d'origen seleccionat.
- Cerca de text complet. Permet obtindre termes en qualsevol idioma i camp d'entrada.
- Cerca de coincidència parcial. Localitza termes amb un mínim de tres caràcters iguals o similars als valors introduïts i només en l'idioma d'origen seleccionat.

Per acabar, és possible cercar amb filtres, que crea l'usuari i que són únics per a cada base de dades. Aquests permeten trobar informació en qualsevol camp de text o d'atribut, o bé segons els camps que conté un terme en concret.

Així, hem vist l'estructura i la manera de distribuir la informació que ofereix la ferramenta Multiterm i com poder localitzar-la en una base de dades. A continuació ens centrarem en el recurs lexicogràfic que ens ha servit de base.

Anàlisi del Diccionari català-valencià-balear: informació i estructura

El *Diccionari català-valencià-balear* o diccionari Alcover-Moll és una obra lexicogràfica que recull informació dialectal, diacrònica i literària. Les entrades inclouen informació bàsica, com el lema, la categoria gramatical, la definició o la fonètica, però també contenen elements més versàtils al llarg de l'obra que poden estar absents en algunes entrades, per exemple els intensius, els sinònims o els antònims.

Moll, en la «Introducció al Diccionari», en fa una descripció per a facilitar-ne l'ús. Així doncs, en aquest apartat presentem l'estructura general que segueixen les entrades d'aquest diccionari, la manera en què es relacionen i algunes divergències que hi podem trobar.

L'entrada s'obri amb el terme, en negreta i en majúscula, seguit de la categoria gramatical, que en els substantius és implícita, i del gènere. Si hi ha variants considerades importants que haurien de sorgir en l'entrada, es presenten com a articles independents, principalment per qüestions d'homografia o fins i tot per diferències d'ús gramatical.

Els significats de les accepcions s'introdueixen amb xifres àrabiques precedides del signe «||». Si són molt llargues, es divideixen en paràgrafs amb numeració romana. Cada paràgraf fa referència a un dels significats inclosos. Podem trobar-hi també entrades amb una definició literal i una definició metafòrica.

A continuació apareix la traducció al castellà i, en els casos d'alguns animals o plantes, el nom científic llatí. Finalment, hi trobem la part documental on s'inclou:

- Informació geogràfica, amb el nom dels municipis o comarques on s'ha recollit el terme; o bé la variant dialectal a la qual pertany.
- Context en llengua viva per a exemplificar o especificar l'ús del vocable.
- Una o diverses oracions en llengua escrita per a donar informació històrica o sobre el sorgiment del mot. Sol citar-se el text més antic que s'ha trobat.

Seguidament trobem les adjectivacions. Aquestes són classes o tipus en què es divideix el mot i s'acompanyen d'una definició. També hi ha en aquest punt altres termes relacionats amb el lema. Tot seguit, s'hi inclou un paràgraf de locucions i modismes, un altre de refranys i un de cultura popular. En aquest últim s'expliciten qüestions folklòriques i etnogràfiques, com cançons, llegendes o embarbussaments. Seguidament, es presenta un paràgraf de fonètica que inclou les transcripcions fonètiques del lema d'entrada segons les diverses regions de parla catalana on s'ha pogut recollir. Tot i això, les paraules considerades cultes només es transcriuen segons la parla de les tres capitals.

En alguns articles, hi ha un paràgraf exclusivament per a variants ortogràfiques, és a dir, variants arcaiques destinades a l'estudi històric de la llengua. Igualment, pot haver-n'hi un de variants formals on s'expliquen algunes variants morfològiques del mot, siguin antigues o dialectals. En el cas dels adjectius i dels substantius, és possible que s'hi presente un paràgraf d'intensius, on s'indiquen alguns augmentatius o diminutius. De la mateixa manera, algunes entrades presenten un paràgraf de sinònims i un d'antònims, encara que aquest últim no està sistematitzat, ja que, com indica Moll, va començar a atendre's tard. L'últim paràgraf està dedicat a l'etimologia. En cas de ser desconeguda, s'hi plantegen hipòtesis sobre la seua procedència.

Tanmateix, en la nostra anàlisi hem observat divergències en l'estructura que planteja Moll. En primer lloc, tot i que els substantius inclouen la categoria gramatical implícitament, aquesta s'explicita en entrades com *sant*, ja que pot ser un adjectiu o un substantiu. Tot i això, no és un patró comú, ja que en altres entrades amb la mateixa divergència de categoria, com *ample*, es fa patent aquesta diferenciació abans de la definició.

Pel que fa a les definicions metafòrica i literal, en casos com *anyell* es diferencien, però en d'altres, com *corder*, s'inclouen ambdós en la mateixa accepció. D'altra banda, també hi ha paràgrafs que es fusionen. Encara que la "Introducció al Diccionari" adverteix d'aquesta possibilitat en el cas de *locucions i modismes* amb *refranys*, hem observat que en l'entrada *anyell* ocorre amb *refranys* i *cultura popular*.

Per acabar, pel que fa a les relacions entre les entrades, cal remarcar que aquestes segueixen tres patrons. Primerament, es pot redirigir a una altra entrada amb una referència creuada. També s'hi estableix una relació amb l'abreviació V. (vegeu) o fins i tot acompanyar-se de les dues, com l'entrada *borrec*. En altres entrades, principalment referides als intensius, la referència sobre la procedència del mot és de caire tipogràfic, ja que aquesta es marca en cursiva, per exemple l'entrada *borrego* (veure figura 1).

BORREGO *m.*

|| 1. Cap de bestiar de llana, mascle, d'edat d'un any fins en dos (Tortosa, Maestr., Cast., Val., Alcoi, Al.); cast. *borrego*. Omnes illos arietes sive moltons tam borregos quam primals, doc. a. 1433 (Arx. Patriarca Val.).

|| 2. Persona ignorant o mancada de criteri propi, que es deixa convèncer o dominar massa fàcilment (val.); cast. *borrego*.

|| 3. Dolseta de bescurit petita (cat., mall.); cast. *sequillo*. Tot queixalant borregos, bebent resolis i assaborint un llarg puro, Pons Com an. 205.

|| 4. Aparell del molí, fet amb pells de moltó, per on es fa passar l'arròs a fi de polir-lo (val., ap. Rev. Val. Fil., II, 72).

|| 5. *Borrego de la lleva*: petits suports collats als muntants dels telers de teixir, per passar-hi les lleves (Salvat Dicc.).

FON.: **buréyu** (or.); **boréyo** (occ., val., mall.).

ETIM.: **V. BORREC.**

Figura 1. Relacions a l'entrada *borrego* del DCVB

En definitiva, les entrades del diccionari són el fruit de diverses dècades de treball. Així, tot i que aquest presenta una estructura generalment homogènia, la informació de cada entrada és diferent, cosa que pot causar variacions i minvar la funcionalitat de l'obra.

Interpretació de les dades

Formalització del DCVB amb Multiterm

Hem observat com s'estructura el DCVB, les dades que proporcionen les seues entrades i la manera en què es relacionen. Igualment, hem conegut com Multiterm distribueix la informació en fitxes, les cerques que es poden realitzar i el tipus de camps que pot haver-hi. Aquests elements condicionen la transformació del diccionari en una base de dades de Multiterm i el forcen a adaptar-lo a les opcions d'aquesta ferramenta. A continuació, presentem una mostra per a una possible implementació del DCVB amb Multiterm i quins camps poden ser més adients per a cadascuna de les dades que ofereix el diccionari. Així doncs, seguint la distribució en camps, hem dividit la mostra en tres apartats: índex, atributs i descriptiu.

Camps índex

Els camps índex s'utilitzen normalment per a especificar els idiomes de treball de la base de dades. En aquest cas, treballem amb els camps índex *català*, per a incloure els termes, els sinònims i els seus intensius, atès que fan referència a la mateixa realitat conceptual, i el camp *castellà* per a les traduccions. Cal subratllar la possibilitat de separar el terme masculí i el femení, ja que la seua inclusió en el mateix camp de terme impedeix el reconeixement del terme femení, per tant, es redueixen els resultats de cerca. A més, hi ha hipònims o termes relacionats que fan referència a un gènere en concret. En conseqüència, és una manera de classificar detalladament la informació proporcionada.

Encara que no són idiomes, també hem creat els camps *fonètica catalana*, *refranys catalans* i *locucions i modismes catalans*. Aquesta decisió es desprèn de la varietat d'informació que recopilen i per a fer més entenedora la distribució d'informació del DCVB. Cal remarcar el matís de *catalans*, ja que hem considerat la possibilitat de crear els mateixos camps en castellà i augmentar el bagatge de la base de dades.

El camp *fonètica catalana* inclou com a terme la transcripció fonètica, mentre que la informació geogràfica s'inclou com a camp descriptiu. D'altra banda, hem considerat camp índex els refranys i les locucions i modismes, ja que van acompanyats d'una definició i d'informació geogràfica, tot i que vam contemplar l'opció d'incloure'ls com a camps descriptius dels camps de terme de *català*, però ho vam rebutjar atès que no permetia separar el refrany o la locució de la informació a què acompanya, perquè Multiterm no permet establir jerarquies en camps que no siguin índex.

Per acabar, hem establert una fitxa independent amb el camp índex *referències* que conté les abreviacions de les referències bibliogràfiques completes en camps de terme i té supeditada la referència completa (veure figura 2). L'accés a aquesta fitxa es fa mitjançant una referència creuada en les abreviacions que apareixen en camps descriptius d'altres fitxes.

Referències

Atlàntida

Referència: L'Atlàntida, poema de Mn. Jacinto Verdaguer.

Spill

Referència: Spill o Libre de les Dones per Mestre Jacme Roig (1401-1478). Edición crítica con las variantes de todas las publicadas y las del Ms. de la Vaticana, prólogo, estudios y comentarios por Roque Chabás. Barcelona, 1905.

Faules Isòp.

Referència: Faules Isòpiques de Aviano, Alfonso, Poggio y altres autors. Text català y gravats reproduhths de dues edicions gòtiques del segle XVI (Barcelona, 1550 y 1576) per R. Miquel i Planas. Barcelona, MCMVIII.

Passi cobles

Referència: Lo Passi en cobles escrit per Mossèn Bernat Fenollar y Pere Martínez, precedit de una breu notícia biogràfica dels autors per Francés Martí Grajalas. Valencia, F. Domènech, 1912.

Eximplis

Referència: Recull de Eximplis e Miracles, Gestes e Faules e altres ligendes ordenades per A-B-C, tretes d'un manuscrit en pergami del començament del segle XV, ara per primera volta estampades.-Ed. Marian Aguiló, Biblioteca Catalana.

Serra Calend. Folk.

Referència: Valeri Serra y Boldú. Calendari Folkloric d'Urgell. Segona edició. Barcelona.-382 pàgs.

Serra Cal.

Referència: Valeri Serra y Boldú. Calendari Folkloric d'Urgell. Segona edició. Barcelona.-382 pàgs.

BDC

Referència: Butlletí de Dialectologia Catalana publicat per les oficines del Diccionari General de la Llengua Catalana. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.-Ha eixit de l'any 1913 fins l'any 1938.

Butll. Dial. Cat.

Referència: Butlletí de Dialectologia Catalana publicat per les oficines del Diccionari General de la Llengua Catalana. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.-Ha eixit de l'any 1913 fins l'any 1938.

Cançon. Nadal

Referència: Cançoneret de Nadal ab les cobles del Jorn del Judici, publicat d'En M. Aguiló en son Cançoneret.

Jaume I, Sent.

Referència: Sentencia donada per lo rey en Jacme sobre los delmes e primicies del regne de valentia. Estampada a València l'any 1487.

Llull Fèlix

Referència: Obres de Ramon Lull. Fèlix de les Maravelles del Mon. Texto original publicado e ilustrado con notas y variantes por Jerónimo Rosselló. Palma de Mallorca, 1903.-Dos toms.

Vilanova Obres

Referència: Emili Vilanova. Obres completes. Barcelona, Ilustració Catalana.-12 toms (1906-1907). L'orde dels volums i de les obres que contenen és: I: Del meu tros. II: Quadros populars. III: Entre familia. IV: Escenes barcelonines. V: Monòlechs y quadros. VI: Pobrets y alegrets. VII: Gent de casa. VIII: Florant y rient. IX: Noveles. X: Ultims quadros. XI i XII: Teatre.

Figura 2. Fitxa de referències

Camp d'atributs

El camp d'atributs està pensat per a crear llistes de selecció tancades, els valors de les quals ajuden a completar la descripció del terme. Així, els casos següents inclouen informació acotada i invariable, per això hem decidit crear aquests camps: *categoria gramatical*, *nombre*, *intensius* i *variant dialectal*.

Pel que fa a la categoria gramatical, sol estar present en les entrades del *DCVB*, explícitament o implícita. En els substantius i els adjectius, hem inclòs també el gènere. Aquesta opció permet fer cerques més acurades mitjançant filtres. En aquesta llista també hem inclòs altres opcions que el *DCVB* explicita en algunes entrades, sobretot referides a verbs i adverbis, amb l'objectiu de flexibilitzar la base de dades i mostrar les opcions que s'especifiquen al *DCVB*.

El camp *nombre* és independent de l'anterior perquè només matisa algunes entrades, ja que normalment sol haver-hi possibilitat de flexió. Per exemple, l'entrada *corder* inclou una accepció concreta que només utilitza el plural.

La *variant dialectal* constitueix un cas particular que no apareix explícitament al diccionari, sinó que forma part de la informació geogràfica. Hem considerat que, tot i que està estretament relacionada, no es tracta de la mateixa informació. Per tant, hem extret les variants que utilitza el diccionari per a crear una llista de selecció, mentre que els noms de municipis i comarques formen part del camp descriptiu *informació geogràfica*.

Per acabar, hem creat una llista per a especificar els tipus d'intensius que apareixen. Tot i que Moll només indica *augmentatius* i *diminutius*, també hem inclòs *pejoratius*, ja que s'explicita aquest tipus d'intensius en entrades com *xai* o *corder*.

Camp descriptiu

Els camps descriptius permeten a l'usuari redactar informació lliurement per a especificar el terme. En aquest model ha calgut fer algunes modificacions en la manera d'organitzar la informació del *DCVB* per a adaptar-se a la manera de treballar de Multiterm. Així, hem establert els següents camps descriptius: *definició referencial*, *definició metafòrica*, *variants formals*, *variants ortogràfiques*, *informació geogràfica*, *context*, *cultura popular*, *hipònims*, *hiperònims*, *termes relacionats* i *notes*.

Quant a les definicions, hem volgut diferenciar entre la literal o referencial i la metafòrica, en cas d'haver-n'hi. Aquesta decisió queda motivada perquè, tot i pertànyer a la mateixa realitat conceptual, presenten significats distints i solen anar acompanyades de mostres contextuals pròpies.

Les variants ortogràfiques i formals i l'etimologia també compten amb un camp descriptiu propi. Hem pres aquesta decisió, ja que poden incloure una justificació o una explicació més o menys extensa, en què es poden fer cerques amb els criteris de Multiterm.

D'altra banda, trobem molts camps de terme acompanyats d'informació geogràfica, amb els noms de municipis o comarques on s'ha recollit el terme. Primerament ens vam plantejar la possibilitat de crear un camp atribut, però atès que aquest només permet un màxim de 1.024 caràcters, hem recorregut a

un camp descriptiu on incloure tota la informació sense abreviacions i separada de la informació dialectal.

Trobem també el camp *context*, amb les mostres escrites del corpus de referència del diccionari. Aquestes s'acompanyen de la seua abreviació entre parèntesis i amb una referència creuada al camp índex *referències*.

L'apartat de cultura popular del *DCVB* presenta informació molt variada, per això l'hem dividit en diversos camps. D'una banda un camp pròpiament de *cultura popular*, on s'inclou informació més o menys extensa d'aquest punt, com embarbussaments o cançons. D'altra banda, aquest camp també pot incloure adjectivacions, tot i que varien la seua ubicació segons l'entrada. Aquestes s'inclouen en el camp d'*hipònims*, amb una referència creuada a la seua pròpia fitxa. Ocorre també a l'inrevés, ja que en la fitxa de cada variant hem inclòs el camp d'*hiperònims*. Hem utilitzat el mateix sistema per al camp *termes relacionats*, que contenen termes que, sense ser-ne variants, es relacionen amb un dels termes de la fitxa. Per exemple, *cós de la cordera* en l'entrada *corder*.

Per acabar, hem decidit incloure el camp *notes*, per a especificar-hi detalls que es presenten al *DCVB* sense lligams amb un camp concret o com a apartats poc usuals. N'és un exemple l'apartat *formes flexives* que només hem trobat a l'entrada *be*.

Implementació del *Diccionari català-valencià-balear* amb Multiterm

Atenent aquest model de formalització, hem implementat deu entrades del diccionari relatives al camp semàntic del bestiar. Hem pres com a punt de partida l'entrada *corder*. Cal recordar que Multiterm treballa amb fitxes conceptuals, per això algunes entrades poden dividir-se en diverses fitxes de Multiterm, o a l'inrevés, diversos termes coincideixen en la mateixa fitxa, com *xai*, *anyell* o *borrec* en la fitxa *corder*.

Generalment, els camps segueixen el mateix ordre: *categoria gramatical*, *nombre*, *definició metafòrica*, *definició referencial*, *context*, *informació geogràfica*, *termes relacionats*, *hipònims*, *hiperònims*, *cultura popular*, *variants ortogràfiques*, *variants formals*, *etimologia*, *variants dialectals* i *notes*. Cal tindre en compte, però, que en els casos en què hi ha definició referencial i metafòrica, el context que acompanya cada definició apareix a continuació d'aquesta i n'és exclusiu.

Pel que fa als termes en femení i als intensius, apareixen després del terme masculí, atès que aquesta és la forma canònica de les entrades. A més, hem considerat innecessari tornar a incloure la mateixa informació que en el masculí per a alleugerir la quantitat d'informació present en la fitxa de Multiterm. Per tant, només presenten la categoria gramatical, el tipus d'intensiu i informació pròpia que puguen contindre, sempre que no tinguen una entrada pròpia al *DCVB*, com és el cas de *corderet*.

En els camps de *fonètica catalana*, *locucions i modismes catalans* i *refranys catalans* els termes se succeeixen i inclouen informació en altres camps supeditats, com *informació geogràfica* o *variant dialectal*. Hem cregut innecessari explicitar el terme a què fan referència, ja que aquest està inclòs en el refrany o la locució, o pot deduir-se'n de la transcripció.

Per acabar, quant a les referències bibliogràfiques, en alguns casos ha calgut adaptar l'abreviació de l'entrada per a fer-la coincidir amb l'abreviació de la bibliografia del diccionari, com en *xaió*, on apareix *Massó Croq.* en l'entrada i *Massó Croquis* en la bibliografia. En altres casos no s'indica la referència a la bibliografia, per la qual cosa hem optat per explicitar-la, com el cas *Arxiu Patriarca València (arx. Patriarca Val.)* en l'entrada *borrego*.

D'aquesta manera, hem pogut observar que seguint aquest model d'implementació, hem aconseguit adaptar el diccionari a les novetats tecnològiques dins del camp de la traducció i, per tant, transformar deu entrades del *DCVB* en 24 fitxes terminològiques de Multiterm (veure figura 3).

| corder | |
|--|--|
| occidental de Catalunya i el País Valencià, o sia, les regions catalanes més influïdes pel castellà. | |
| cordera | |
| Categoria gramatical: Substantiu femení Termes relacionats: còr de la cordera | |
| corderis | |
| Categoria gramatical: Substantiu masculí Intensius: Augmentatiu | |
| corderet | |
| Categoria gramatical: Substantiu masculí Definió referencial: Anyell el fill de l'ovella els primers mesos de nat Context: Allí stan los pastores... la hu porta un corderet, l'altre li porta una fona, Carcon, Nadal. Cultura: referent als límits d'edat dels anyells que porten aquell nom, val també per al mot corderet; no hi ha fossa absoluta de límits. En general, podem dir que corder i corderet són sinònims, no més que el darrer té un matís afectuós o d'expressió de simpatia que no té el primer. Però hi ha pastors que fan certa distinció entre el valor d'aquests mots, anomenant corderets els anyells des que reonen fins que tenen tres mesos i corderes els mateixos animals fins que tenen prop d'un any (Pepò); altres diuen que el xai és corderet fins als sis mesos i corder fins a un any (Luena), i al Ripollès es diu corderet des que neix fins als deu mesos. Intensius: Diminutiu Etimologia: derivat d'institut de corder, art 2. | |
| cordereta | |
| Categoria gramatical: Substantiu femení | |
| corderot | |
| Categoria gramatical: Substantiu masculí Intensius: Reforçat | |
| anyell | |
| Categoria gramatical: Substantiu masculí Definió referencial: Cap de bestiar de llana que encara no té un any Context: De anyells e de cabrots sia dorada delma. Jaume I, Santa Creia. Corria detrás un lop qui s'en portava un anyell. Lluís Felip, pt. i, cap. 1. Anyell rostit, tot engolit. Sotil 13923. Un anyell negre plapat de blanc, inv. any 1417 (arc. de Montblanc). Sis anyells e quatre anyells maldes, doc. a. 1426 (Vall de Ribes). Com bandis anyells venenti les plantes a besar, Atlántida v. Cas can duà per ell sa millò anyells, Còm Juvan. 182. Hòlims: anyel de mator Definió metafòrica: Persona molt innocent Context: Aquel que és un bon anyell, trobarà prest un perdut, que ab la capa de virtut, vdrà llevar li la pell, Penye Poes. 272. Termes relacionats: passar un anyell de pa Cultura: Un anyell n'hi ha al corral; joc de nenes (Vie). Per jugar-hi es posen en rotlo quedant-ne una defora, que es diu la senyora Marieta. Les del rotlo canten: «Un anyell n'hi ha al corral, i la pastora, la pastora; un anyell n'hi ha al corral, i la pastora general». Alla vora duen a la de fora: «Entri vostè, senyora Marieta; entri vostè, senyora del café». Ella entra dins el rotlo i es posa a ballar, i les altres diuen: «Mireu com salta, mireu com balla; la tortuga ja ha saltat, ja ha ballat, ja se'n torna al seu castell». La senyora Marieta es posa en rotlo amb les altres, i aquestes canten «Feu-li tortuga», que tot se li belluga; feu-li castat, que tot se li veuria. Aquest gril, malo gril, i trepitgeu-lo, trepitgeu-lo; aquest gril, malo gril, i trepitgeu-lo com un gril, i serà aci, serà allà, i trarà la més bonica; serà ad, serà allà, i trarà la que voldrà». La senyora Marieta en trua una altra, i aquesta fa de Marieta i tomen començar. Variants ortogràfiques: antic alsé (segle XII), ayel (segle XV). Etimologia: del llatí agnĭllus (dm. de agnus), mateix significat. | |
| anyella | |
| Categoria gramatical: Substantiu femení | |
| ba | |
| Categoria gramatical: Substantiu masculí Definió referencial: Animal de llana, del gènere Ovis Context: No són los bens que a péixer venien lo rebrot, Atlántida v. Sant Joan ab lo bè al costat, Vilanova Obres, iv. 32. Definió referencial: Animal de llana o de cabrum Informació geogràfica: Sarriada Hòlims: be de llana, be de pèi Etimologia: onomatopeia del crit dels anyells. Variant dialectal: oriental, occidental, menorquí | |
| banaro | |
| Intensius: Augmentatiu Informació geogràfica: Menorca | |
| banàs | |
| Informació geogràfica: Menorca | |

Figure 3. Vista de la fitxa *corder a* Multiterm

Conclusions

La terminologia és un aspecte primordial en la tasca traductora. Ningú no coneix tot el lèxic d'una llengua, per tant la documentació terminològica i els recursos per a accedir a aquesta informació són clau, sobretot en l'àmbit de la traducció. Tenim a l'abast obres lexicogràfiques de tipologia diversa que complen aquest lèxic. Al seu torn, les noves tecnologies han proporcionat eines que milloren i rendibilitzen el treball de traductors i terminòlegs.

El DCVB i Multiterm són un recurs i una eina, conjuntament, poden suposar una millora per a la versió en línia d'aquest diccionari, així com un nou punt de vista des de la traducció. Tanmateix, el model proposat podria millorar-se, ja que ens trobem amb inconvenients, com sistematitzar informació

no lingüística en una ferramenta multilingüe o les divergències de distribució d'informació de les entrades del *DCVB*, que poden dificultar l'homogeneïtzació de la presentació d'informació al diccionari. Aquests punts podrien pal·liar-se amb una investigació futura més extensa, que podria donar lloc a una implementació més exhaustiva amb Multiterm o altres eines especialitzades.

En suma, la proposta s'obri a l'aprofitament de l'ampli ventall tecnològic que tenim a l'abast i a la seua aplicació per a crear o millorar recursos que posen en relleu tot el que poden oferir una llengua i una cultura, així com valorar l'eficiència i la rendibilitat d'una professió.

Bibliografia

- Alcina Caudet, Amparo. 2001. «Automatización de tareas en la elaboración de un diccionario terminológico». *I Jornada de Terminología i Documentació*. Editat per M^a Teresa Cabré, Lluís Codina, i Rosa Estopà, 51-59. Barcelona: Institut Interuniversitari de Lingüística Aplicada.
- Alcina Caudet, Amparo. 2008. «Translation technologies. Scope, tools and resources». *Target. International Journal of Translation Studies*, 20: 79-99.
- Alcover, Antoni M^a, i Moll, Francesc de Borja. 2002. *Diccionari català-valencià-balear*. Palma: Moll. <http://dcvb.iecat.net>.
- Cabré Castellví, M^a Teresa. 1999. «Fuentes de información terminológica para el traductor». *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*. Editat per María Pinto i José Antonio Cordón. Madrid: Síntesis, 26-39.
- García Yebra, Valentín. 1984 «Las dos fases del proceso de la traducción». *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Hurtado Albir, Amparo. 2001. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Martínez de Sousa, José. 1999. «Fuentes de información lexicográfica». *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*. Editat per María Pinto i José Antonio Cordón. Madrid: Síntesis, 41-68.
- Moll, Francesc de Borja. 1968-1969. «Introducció al Diccionari» en *Diccionari català-valencià-balear*. Palma: Moll.
- Montero Martínez, Silvia, i Pamela Faber Benítez. 2008. *Terminología para traductores e intérpretes*. Granada: Tragacanto.

- Montero Martínez, Silvia, y Pamela Faber Benítez. 2009. «Terminological competence in translation». *Terminology*, 15 (1): 88-104. <http://lexicon.ugr.es/pdf/monterofaber2009.pdf> pre- print (LexiCon UGR).
- Pastor, Verónica i Amparo Alcina. 2010. «Search Techniques in Electronic Dictionaries: A Classification for Translators», *International Journal of Lexicography* 23 (3): 307-354. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq015> pre-print (Repositori UJI).
- Pastor Enríquez, Verónica. 2013. «El proceso de traducción, la competencia terminológica del traductor y la relación entre traducción y traductología». Tesis doctoral, Universitat Jaume I. <https://dx.doi.org/10.6035/40016/2013/210782>.
- Ràfel i Fontanals, Joaquim. 2005. *Lexicografia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

The effect of CLIL on L3 students' oral production and comprehension in a Primary school context

Gema Gayete Domínguez

al361934@uji.es

CLIL programmes have been adopted as the main educational approach in multilingual settings, as is the case of the Valencian Community (Spain). In fact, so as to measure the effectiveness of this approach, considerable research has been conducted comparing the outcomes of CLIL with more traditional non-CLIL contexts (Agustín-Llach 2016; Arribas 2016; Canga-Alonso 2015). However, very little is known about the effect of CLIL on the oral production and comprehension of young language learners whose L3 is English. Therefore, the purpose of this descriptive study is twofold: first, to compare and analyse the L3 primary students' oral production and comprehension in CLIL science and EFL settings; and second, to determine the effect of CLIL on L3 students' oral production and comprehension. Results have demonstrated that CLIL programmes in primary education benefit the students' oral production as they develop the learning and practice of technical language and specific vocabulary related to the content subject, the use of complex grammatical structures, and the students' oral fluency, confidence and pronunciation. In contrast, we found that non-CLIL learners obtained better results in grammar use, everyday language, accuracy and oral comprehension. Finally, the adoption of a multilingual approach is proposed so as to promote multilingualism in education.

Keywords: CLIL, EFL, oral production, language comprehension, multilingual education

Introduction

In the mid-1990s, a new educational approach, known as CLIL, was developed and started to function inside the field of multilingual education. Particularly, CLIL refers to Content Language Integrated Learning, a term first coined by David Marsh (1994) and conceptualized due to a political desire for integration in a multilingual Europe. In fact, during the last two decades, CLIL has been investigated and studied from different angles which include learning outcomes, language interaction, classroom pedagogy and the different policies behind these programmes. Moreover, in order to prove their effectiveness, many studies have compared the outcomes of CLIL with more traditional non-CLIL contexts (Agustín-Llach 2017; Canga-Alonso 2015; Coral et al. 2018). However, as far as we know, no previous research has examined the effect of CLIL on the oral production and comprehension of young language learners who have English as their L3 in a Valencian primary educational context.

In light of the previous investigation and the research gap mentioned above, the main aim of the current research is twofold: first, to compare and analyse the oral production and comprehension of students whose L3 is English in both CLIL and EFL programmes in a primary educational setting in the Valencian Community; and second, to determine the effect of CLIL on L3 students' oral production and comprehension.

Thus, taking into consideration the aims of the study, the following research question has been formulated:

- Research Question (RQ, henceforth): Is there any difference between the oral production and comprehension of young learners whose L3 is English in both CLIL and EFL programmes? If so, which is the effect of CLIL on the L3 students' oral production and comprehension, and which aspects are more favourably affected?

Theoretical framework

The concept of CLIL

The term Content and Language Integrated Learning (CLIL) is considered an umbrella term for programmes that use an additional language as a medium of

instruction (Cenoz, Genesee, and Gorter 2014). According to its methodology, learners following a CLIL programme develop knowledge about a particular content subject using the language they are trying to learn. Furthermore, CLIL has been advocated by the European Union as a teaching approach to encourage the development of multilingualism in education (see European Commission 1995, 47). The most broadly employed definition of the programme is the one provided by Coyle et al., who defined CLIL as a “dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (2010, 1). Due to its dual focus, the term CLIL “advocates a 50:50/Content: Language CLIL -equilibrium” (Ting 2010, 3). Nevertheless, many studies conducted in actual CLIL classrooms prove that it is difficult to accomplish a strict balance of language and content (Dalton-Puffer 2007; Pérez-Vidal and Juan-Garau 2010). Apart from this, CLIL is considered to provide a great amount of benefits that includes the building of intercultural knowledge and understanding; the introduction of wider cultural contexts; and learning about specific countries, regions and minority groups, among others (Klimova 2012). However, Klimova (2012) also claims that certain difficulties appear in CLIL as language is not taught systematically, there is a lack of suitable learning materials, and inappropriate learning styles are commonly applied. In fact, Coyle (1999) developed the 4Cs framework for CLIL which explains that a successful CLIL lesson should incorporate and combine different elements such as Content (progression in knowledge, skills and understanding), Communication (using language to learn while learning how to use language), Cognition (developing thinking skills) and Culture (awareness of otherness and self).

Finally, due to the fact that CLIL, as a dual-focused approach, is centred in both content and language, different studies have been conducted regarding each of the specific outcomes, as described in subsections 2.2 and 2.3.

Content learning outcomes

As stated by Ruiz de Zarobe (2017), the number of studies that have investigated possible content gains in CLIL settings is very limited and they provide mixed results. First, as claimed by Surmont et al. (2016) in their study about the effect of CLIL in mathematical content learning, CLIL had a more positive effect

on subject-content than traditional teaching practices, even though the results were observed after a period of time.

Nevertheless, there is an opposite point of view, as some authors have observed quite relevant negative effects on content learning when changing the instructing language from the L1 to an L2 in post-compulsory educational settings. For instance, the study of Gerber et al. (2005) in which they compared two maths classes, one conducted via the students' L1 and the other applying their L2, showed that the CLIL programme had no positive effects on content learning, as there was no significant learning difference between both groups. In the same way, Marsh et al. (2000) tested the effect of instruction in the students' L1 (Chinese) and L2 (English). The findings of their research proved that for non-language subjects, late immersion in English as the language of teaching had significant negative effects. Finally, Yip et al. (2003) investigated the science achievement of Chinese students learning the content subject through their L2 (English) with that of learners being instructed in their L1 (Chinese). These authors observed that the English-medium students performed much more poorly than their Chinese-medium classmates, even though the students' low level of English proficiency may have influenced the results.

Nonetheless, not only the content outcomes of CLIL have been examined during the last decades, but also the effect of CLIL on the students' language learning outcomes, as reported in the following section.

Language learning outcomes

The second main focus of CLIL is related to language development. For this reason, a great variety of studies have been performed so as to investigate the effects CLIL on language learning. According to Dalton-Puffer (2018), the language competencies favourably affected by CLIL include receptive skills, vocabulary, morphology, creativity, risk-taking, fluency, quantity, and affective outcomes. However, the unaffected or indefinite competencies refer to syntax, writing, informal/non-technical language, pronunciation and pragmatics. Apart from this, Otwinowska (2013) states that CLIL lessons require the study of technical vocabulary (CALP) instead of everyday language (BICS), which is normally taught in traditional languages classes such as EFL.

Furthermore, due to the introduction of CLIL in education, the traditional EFL classroom has been questioned during the last few decades and compared with the innovative approach of CLIL so as to contrast the learning outcomes of both programmes in primary educational settings. Regarding the learning of vocabulary, Agustín-Llach (2016) and Arribas (2016) demonstrated that there is no difference between both educational approaches, even though Canga-Alonso (2015) reported that CLIL learners obtained better results, since specific terminology related to the content subject was strongly emphasised in the programme. In the same vein, Coral et al. (2018) proved that CLIL students acquired better general language proficiency than EFL learners, showing the benefits of CLIL in comparison to EFL.

Moreover, research on the speaking skills developed in CLIL has received a lot of attention. For example, Marsol (2015) compared ten-year-old students' oral production of different groups of CLIL and EFL programmes in primary education and found that there was no significant difference between both educational contexts. Nonetheless, CLIL learners tended to produce longer utterances as they seemed more fluent and confident than non-CLIL students. Another study conducted by Mesquida and Juan-Garau (2013) analysed the oral negotiation strategies used by secondary education students of CLIL and non-CLIL programmes. Findings showed that CLIL learners employed a wider variety of strategies, which improved their speaking skills. In the same way, Fabra and Juan-Garau (2011) compared the pronunciation of CLIL and EFL learners in a secondary education centre in Spain and observed positive results for CLIL, since CLIL students were more intelligible and less accented in their oral performance than their counterparts. In contrast, Moore's (2011) study, carried out in a secondary education context, displayed opposite results as non-CLIL learners had better general oral production than CLIL students.

Apart from this, some other studies have investigated the oral production and comprehension of L3 learners in CLIL programmes. For instance, Johansson (2013) analysed the oral production of Swedish students in secondary education that had German as their L3 in both CLIL and non-CLIL contexts, and found that CLIL had positive results on lexical richness, communication strategies, vocabulary size and vocabulary frequency. In the same vein, Pérez-Cañado and Lancaster (2017) examined the effect of CLIL on oral comprehension and production of Spanish students' whose L3 was English in a secondary educational context after a one-year intervention programme. Findings reveal that both

aspects analysed were favourably affected by the CLIL programme in the long term.

In light of the studies presented above, little is known about the effect of CLIL on oral production and comprehension of young learners whose L3 is English in a primary educational context in the Valencian Community, which is the main aim and context of the present study.

Method

Setting and participants

The study was conducted in a trilingual primary school in the city of Alcora, located in the province of Castellón, in the Valencian Community (Spain). In that centre, lessons are instructed through three different teaching languages, that is, English, and the two official languages of the Valencian Community, Catalan and Spanish. Moreover, the centre offers learners diverse science and arts and crafts CLIL programmes, since it is currently implementing the new multilingual programme known as *Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural* (PEPLI, in Spanish) (Law 4/2018).

The sample consisted of 44 7-year-old primary students from the trilingual public school that took part in two distinct learning contexts: CLIL science and EFL. In particular, 22 students were enrolled in the CLIL science programme, whereas 22 learners took part in the EFL lesson. Regarding their L1, 55% of the students had Catalan as their L1, 35% had Spanish and 10% reported to have other L1s, such as Romanian and Arabic. Nonetheless, they all had English as their L3.

Data collection and analysis

The data collection procedure took place in the primary school and consisted of the classroom observation and video-audio recording of two CLIL science classes and two EFL sessions from the second grade of primary education that took place in two different days. When the observation task was performed to examine and record the students' oral production and comprehension in both educational programmes, all the instances produced by the learners were transcribed to observe, select and classify each aspect included in the taxonomy that we designed for the purpose of the study (see Table 1). The taxonomy contains the factors considered

to examine the L3 students' oral production, which include the grammatical constructions studied; the structure complexity of the clauses; the vocabulary practised in class, including both CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) and BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills); and the students' oral fluency, accuracy, pronunciation and confidence. In addition, the learners' oral comprehension of the input received by the teacher and the audios employed in class were also analysed and compared, taking into consideration their required performance and oral production in specific moments of the class. Finally, data were examined and codified using the Excel programme.

Table 1. Taxonomy for the analysis of the oral production and comprehension of young learners (Own elaboration)

| |
|-------------------------------------|
| Oral production |
| Vocabulary (CALP and BICS) |
| Grammatical constructions |
| Structure complexity of the clauses |
| Oral Fluency |
| Accuracy |
| Confidence |
| Pronunciation |
| Oral Comprehension |

Results and discussion

The RQ of the study (*i.e.*, Is there any difference between the oral production and comprehension of young learners whose L3 is English in both CLIL and EFL programmes? If so, which is the effect of CLIL on the L3 students' oral production and comprehension, and which aspects are more favourably affected?) seeks to analyse and compare the oral production and comprehension of students who have English as their L3 in both CLIL science and EFL settings, as well as to determine the effect of CLIL on the L3 young learners' oral production and comprehension.

First, as observed in Figure 1 below, vocabulary is more developed in CLIL (92%) than in EFL (63%), since CLIL science students produced a greater amount of instances including technical vocabulary (CALP) of the subject such as terminology related to materials (*e.g.*, plastic, fabric), machines (*e.g.*, microwave, mobile phone), elements of a computer (*e.g.*, screen, keyboard) and instruments (*e.g.*, hammer, screwdriver), representing 92% of the vocabulary practised in class. Moreover, they also studied some basic everyday vocabulary (BICS) regarding simple conversational patterns (*e.g.*, hello, good morning, I'm fine), days of the week, months, weather and seasons, among others, even though this kind of vocabulary was only practiced as an introduction to the session. These findings, thus, are in line with the study conducted by Canga-Alonso (2015), who stated that CLIL students obtained better results in the learning of vocabulary as specific terminology related to the content subject was strongly emphasised in the programme. On the contrary, results show that even though CALP was the predominant type of vocabulary employed in CLIL, BICS was also instructed (9%), which demonstrates the importance of the acquisition of everyday vocabulary in the additional language so as to follow the contents of CLIL subjects.

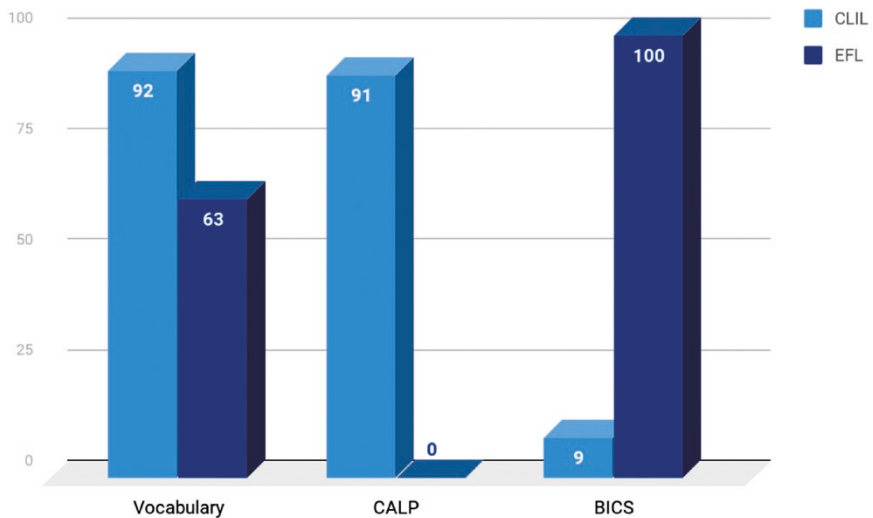


Figure 1. Vocabulary, CALP and BICS in CLIL and EFL

Nonetheless, as presented in Figure 1 above, CALP was not implemented in EFL lessons as students were just required to produce basic everyday language (BICS) including formulaic expressions and simple vocabulary (e.g., clothes, members of the family, colours). However, this is not a surprising result since EFL programmes use to establish daily and simple language as the core of their vocabulary instruction.

In regards to grammar (see Figure 2 below), findings show that non- CLIL learners were significantly more engaged in the practice of grammatical structures, which represents 92.5% of the content learning of both sessions. This might be related to the nature of grammar as a fundamental element of EFL lessons. Thus, we can identify in both EFL classes a great variety of instances including grammatical constructions such as present simple (e.g., I love it, do you like fish and chips?), present continuous (e.g., I'm wearing a T-shirt, the sister is wearing a dress), modal verbs (e.g., Can I have some strawberries? No, you can't), and some formulaic expressions (e.g., How are you? Thank you, You are welcome), among others.

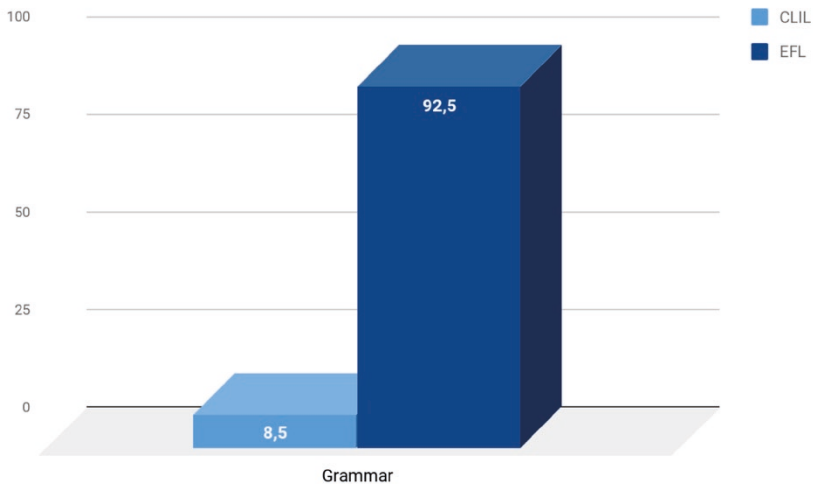


Figure 2. Grammar in CLIL and EFL

In contrast, results reveal that CLIL science students did not practice nor acquire much knowledge of grammar with the exception of several specific structures employing the technical vocabulary of the subject (*e.g.*, It is made of wood, A gardener uses a spade) and a short number of formulaic expressions practised at the beginning of the sessions (*e.g.*, Is it cold? Can you lend me a pencil?), which represent 8.5% of the students' learning during both lessons.

In relation to structure complexity, 76% of the grammatical structures produced by CLIL students share a high level of complexity (see Figure 3 below). For instance, passives were fully practised in CLIL, mostly related to materials (*e.g.*, It is made of fabric), as well as other complex constructions (*e.g.*, A gardener uses a spade). On the other hand, in EFL more varied structures were implemented, but they involved a lower level of complexity (*e.g.*, It is sunny, I am wearing a dress). These findings show that specific fields of knowledge do not only involve complex technical terms but also elaborated structures to incorporate them in speech.

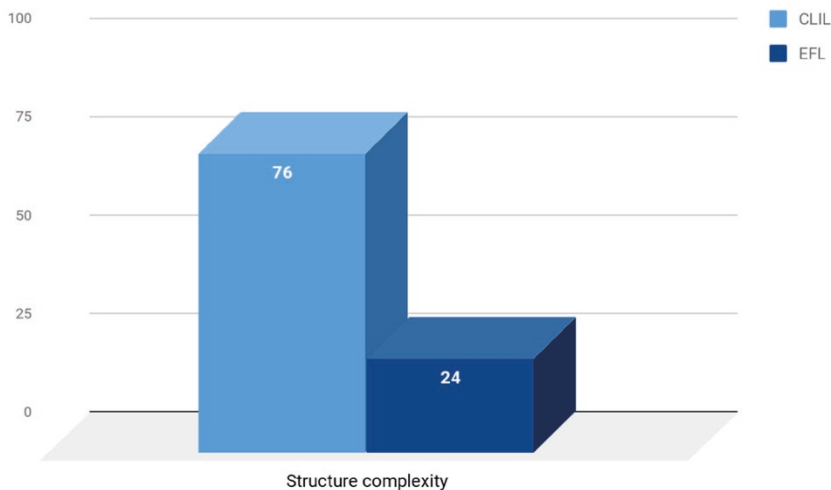


Figure 3. Structure complexity in CLIL and EFL

Furthermore, as represented in Figure 4 below, CLIL students displayed a higher level of fluency while producing output orally. Indeed, the number of examples demonstrating a fluid speech amounts to 74% over the entire students' oral production. Accordingly, since grammatical accuracy was not the principal aim in CLIL, students felt freer in their oral language production and, therefore, they were more fluent. Nonetheless, the fact that non-CLIL learners did not demonstrate the same fluency (53%) indicates that they spent more time thinking what they had to produce to accomplish the precision demanded in the programme. Hence, non-CLIL learners achieved better results in oral accuracy since their production of error-free instances represents 86% of their oral speech, whereas the one of CLIL science students only amounts to 25%. Thus, even though Marsol (2015) stated that there is no significant difference between the oral production of CLIL and non-CLIL settings, the present study found several distinctions (see Figure 4 below).

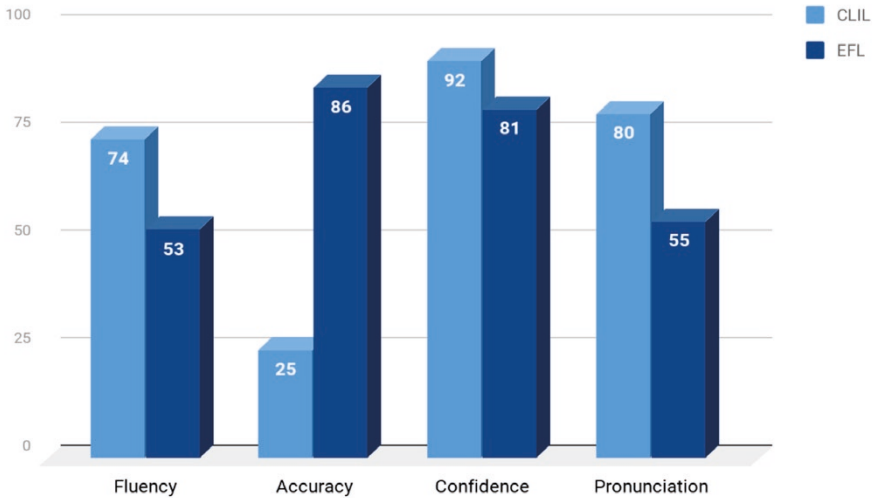


Figure 4. Fluency, accuracy, confidence and pronunciation in CLIL and EFL

Moreover, Figure 4 above illustrates that CLIL students exhibited a greater level of confidence while producing output orally since they communicated in a confident way during 92% of both lessons, even though there was no significant comparison between both approaches. This may be caused due to the fact that there was not a direct focus on grammatical accuracy in CLIL, which increased the students' level of self-confidence. Nevertheless, non-CLIL learners were also very confident in their oral production (81%), which reflects the continuous practice of grammar in the programme.

Therefore, regardless of the distinction between the different educational approaches, all the participants' pronunciation performance proved to be reasonably positive. In fact, Table 2 below shows that non-CLIL students made more pronunciation mistakes (average=7) than CLIL learners (average=4.5). In the case of EFL, as students tended to do a precise use of the language, they did not pay much attention to other linguistic aspects, such as pronunciation. Nonetheless, since the CLIL teacher did not emphasise grammatical accuracy, CLIL students could develop a better pronunciation. These results can also be observed in the study conducted by Fabra and Juan-Garau (2015), as the authors' findings prove that CLIL learners achieved more favourable results in pronunciation than non-CLIL students.

Table 2. Pronunciation mistakes in CLIL and EFL

| | CLIL | EFL |
|----------------|------------|----------|
| Lesson 1 | 6 | 8 |
| Lesson 2 | 3 | 6 |
| Average | 4.5 | 7 |

Finally, the students' oral comprehension in both approaches was also analysed and contrasted (see Figure 5 below), based on the learners' understanding regarding the input received by the teacher and the audios employed in class. Findings reveal that non-CLIL learners showed attitudes and responses that demonstrate an efficient understanding of the language, representing 86% of the students' oral comprehension. In fact, not many examples of poor oral understanding were observed in EFL, just in particular moments when students got

confused with some of the teacher's questions. Nevertheless, CLIL learners shared a greater amount of situations involving little oral comprehension such as confusing specific terms that were previously taught or failing to understand some of the teacher's questions and explanations. Consequently, their positive oral comprehension represents a percentage of 54%. These favourable results for EFL might be explained due to the constant implementation of the listening skill in the classroom and the frequent use of audio materials, which were not employed in CLIL. Hence, these findings are not in line with the study conducted by Pérez-Cañado (2017), which proved that listening skills were more developed in CLIL than in EFL due to the exposure to content in English.

After this analysis and comparison, we may confirm that CLIL has a beneficial effect on the L3 young learners' oral production, since positive outcomes have been found regarding the acquisition and production of technical vocabulary and complex structures, students' oral fluency, confidence, and pronunciation. However, oral comprehension and some other aspects of oral production (*i.e.*, everyday language, grammatical constructions and oral accuracy) were more developed in non- CLIL lessons.

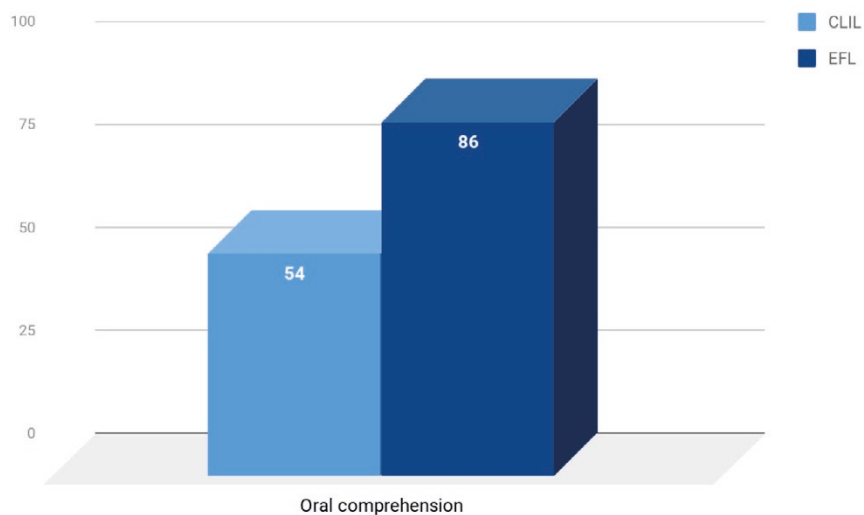


Figure 5. Oral comprehension in CLIL and EFL

Conclusion

With the introduction of CLIL in multilingual educational contexts, significant research has been conducted comparing the language outcomes of CLIL with more traditional non-CLIL contexts such as EFL. However, little research has analysed the effect of CLIL on oral production and comprehension of primary language learners who have English as their L3. Therefore, the present study aimed at covering that research gap by comparing and examining young L3 students' oral production and comprehension in CLIL and EFL settings, and determining the positive language outcomes of CLIL regarding both aspects analysed.

The results of the present descriptive study show that several aspects of oral production are more developed in each programme. Particularly, the non-CLIL context obtains better results in everyday language (BICS), grammar and oral accuracy, whereas CLIL benefits the acquisition and production of technical vocabulary (CALP) and complex structures, as well as the development of the students' oral fluency, confidence and pronunciation. Consequently, all the beneficial language outcomes of CLIL reflect that the programme has a positive effect on L3 young learners' oral production. Nonetheless, the students' oral comprehension proved to be more positively developed in EFL. Hence, it can be stated that both educational approaches complement each other and benefit the learners' language development in different and contrastive ways.

Limitations and further research

The current research has some limitations and provides insights for future investigation. First, research with more learners involved is required as only 22 students participated in the study. Second, statistical analyses are needed in the future to determine whether significant differences exist between CLIL and non-CLIL settings. Last but not least, since many studies (for example, Cenoz and Gorter 2020; Gorter and Arocena 2020) have claimed the need to focus on multilingualism in education, future research should consider the students' whole linguistic repertoire, as well as translanguaging practices, which are very frequent in the classroom (Portolés and Martí 2017).

References

- Agustín Llach, María Pilar. 2016. «Age and type of instruction (CLIL vs. traditional EFL) in lexical development». *International Journal of English Studies*, 16(1): 75-96. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103208>.
- Arribas, Mario. 2016. «Analysing a whole CLIL school: Students' attitudes, motivation, and receptive vocabulary outcomes». *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2): 267-292. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.2>.
- Canga Alonso, Andrés. 2015. «Receptive vocabulary of CLIL and Non-CLIL primary and secondary school learners». *Complutense Journal of English Studies*, 23: 59-77. https://doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51301.
- Cenoz, Jasone, Fred Genesee and Durk Gorter. 2014. «Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward». *Applied Linguistics*, 35(3): 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>.
- Coral, Josep, Teresa Lleixà and Carles Ventura. 2018. «Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2): 139-150. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1143445>.
- Coyle, Do. 1999. «Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts». In *Learning Through a Foreign Language*, 46-62, ed. David Marsh. London: CILT, 46-62.
- Coyle, Do, Philip Hood and David Marsh. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton Puffer, Christiane. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Dalton Puffer, Christiane. 2018. «Postscriptum: Research pathways in CLIL / Immersion instructional practices and teacher development». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3): 384-387. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1384448>.
- European Commission. 1995. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels: Archive of European Integration.
- Fabra, Lucrecia and María Juan Garau. 2011. «Assessing FL pronunciation in a semi-immersion setting: The effects of CLIL instruction on Spanish-Catalan learners' perceived comprehensibility and accentedness». *Poznań Studies in*

- Contemporary Linguistics PSiCL*, 47: 96. <https://doi.org/10.2478/psicl-2011-0008>.
- Gerber, Ans, Johann Engelbrecht, Ansie Harding and John Rogan. 2005. «The influence of second language teaching on undergraduate mathematics performance». *Mathematics Education Research Journal*, 17(3): 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF03217419>.
- Gorter, Durk and Eli Arocena. 2020. «Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging». *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>.
- Johansson, Karmen. 2013. «Successful learning in L3 German through CLIL? Findings from a study of the oral production of Swedish pupils in lower secondary school». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(2). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/47/44>.
- Klimova, Blanka. 2012. «CLIL and the teaching of foreign languages». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47: 572-576. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.698>.
- Marsh, David. 1994. «Bilingual education & content and language integrated learning». In *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, ed. International Association for Cross-cultural Communication. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, Herbert, Chit-Kwong Kong and Kit-Tai Hau. 2000. «Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools». *Journal of personality and social psychology*, 78(2): 337. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.337>.
- Marsol, Anna. 2015. «English language learning in CLIL and EFL classroom settings: a look at two primary education schools». PhD dissertation. Barcelona: University of Barcelona.
- Mesquida, Francesca and María Juan Garau. 2013. «CLIL instruction and its effects on the development of negotiation strategies». *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 47. <https://miscelaneajournal.net/index.php/misc/article/view/168>.
- Moore, Pat. 2011. «Collaborative interaction in turn-taking: A comparative study of European bilingual (CLIL) and mainstream (MS) foreign language learners in early secondary education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5): 531-549. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2010.537741?scroll=top&needAccess=true>.

- Otwinowska, Agnieszka. 2013. «CLIL 16 Lessons in the Upper-Primary: The Interplay of Affective Factors and CALP». *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*, 68: 211. https://www.researchgate.net/publication/278036710_CLIL_lessons_in_the_upper-primary_The_interplay_of_affective_factors_and_CALP.
- Pérez Cañado, María Luisa and Nina Karen Lancaster. 2017. «The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study». *Language, Culture and Curriculum*, 30(3): 300-316. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>.
- Pérez Vidal, Carmen and María Juan Garau. 2010. «To clil or not to clil? From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities in Spain». In *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 115-139.
- Portolés, Laura and Otilia Martí. 2017. «Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL)». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1): 61-77. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.698>.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda. 2017. «Language Awareness and CLIL». In *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.)*, ed. Jasone Cenoz, Durk Gorter and Stephen May. Cham: Springer, 149-160.
- Surmont, Jil, Esli Struys, Mauris Van den Noort and Piet Van de Craen. 2016. «The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2): 319-337. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=411489>.
- Ting, Teresa. 2010. «CLIL appeals to how the brain likes its information: examples from CLIL -(Neuro) Science». *International CLIL Research Journal*, 1(3): 3-18. <https://doi.org/10.1243/14680874JER511>.
- Yip, Din Yan, Wing Kwong Tsang and Sin Pui Cheung. 2003. «Evaluation of the effects of medium of instruction on the science learning of Hong Kong secondary students: Performance on the science achievement test». *Bilingual Research Journal*, 27(2): 295-331. <https://doi.org/10.1080/15235882.2003.10162808>.

Acknowledgements

As members of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group at Universitat Jaume I (Castellón, Spain), we would like to acknowledge that this study is part of the research project PID2020-117959GB-I00 funded by MCIN/ AEI /10.13039/501100011033. Additional funding has been granted by Generalitat Valenciana (AICO/2021/310), the Universitat Jaume I (UJI-B2019-23), and Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu 3976/21.

De Cap de Terme a les Alqueries: la configuració d'una identitat municipal

Javier Lara Fonfría

jfonfria@uji.es

Jaume I atorgà l'establiment de cases, solars i termes en territori de Borriana, i hi va assignar dins d'aquest una delimitació municipal per a una nova vila: Vila-real. La fundació del rei estaria configurada, geogràficament, a partir de 6 partides: Solades, Carinyena, Madrigal, Pinella, Pla Redó i Cap de Terme. Aquesta última albergaria un poblament disseminat, amb alts i baixos quant a efectius demogràfics, però constant durant més de set segles d'història, que acabaria configurant-se com un municipi el 1985: les Alqueries. Però què ocorre a Cap de Terme per a reclamar la independència?

Aquest treball pretén analitzar quins foren els motius que acabaren fent dels habitants de les Alqueries una comunitat local amb una identitat pròpia i amb una clara convicció segregacionista. L'argumentació es desenvoluparà a partir d'una hipòtesi amb 3 eixos, els quals seran fonamentats a partir d'una revisió bibliogràfica, per a contrastar-los posteriorment amb les evidències documentals adients i relatives al veïnat de les Alqueries. En primer lloc es planteja la idea que la creixent alfabetització de la població fora un dels mòbils que portaren els habitants de les Alqueries a prendre una consciència municipal pròpia.

El segon eix considera com a factor clau el pes de la religió, viscuda i sentida a partir de la devoció a una advocació local, al voltant de la qual es crearia una comunitat parroquial que pot ser un dels primers factors identitaris.

Finalment, s'estudia la possibilitat que fora el desenvolupament de la citricultura el factor més important per a entendre com sorgeix la identitat municipalista a Cap de Terme. Dels resultats es pot concloure que s'obindrà una imatge de què eren les Alqueries i com s'inicià el llarg procés de reivindicacions segregacionistes.

Paraules clau: les Alqueries, segregació, identitat, esfera pública, parròquia, citricultura

Introducció

El present estudi, en el marc de la tesi doctoral *La resolució de conflictes territorials: l'expedient de Segregació de les Alqueries del terme municipal de Vila-real*, presenta un aspecte innovador: l'anàlisi de la creació d'un nou municipi des de la Filosofia per a la Pau. És a dir, l'aplicació i la interpretació del règim local, quant a la creació d'una nova entitat municipal, no s'estudiarà, o almenys no únicament, des del vessant del dret polític¹, sinó que més enllà de la perspectiva i la fonamentació política i legal, es recorrerà a la Filosofia per a la Pau per entendre, des d'una perspectiva sociològica, quins foren els participants del procés de Segregació de les Alqueries de Vila-real, i per veure com fou i com evolucionà la relació entre els seus grups implicats. Aquesta perspectiva ens permetrà identificar la Segregació com la resolució d'un llarg conflicte, sense oblidar la vessant històrica que aquest estudi ha de tindre per al seu correcte desenvolupament.

Si analitzem la bibliografia en qüestió, es pot observar que no hi ha pràcticament referències a obres en les quals s'incorpora la perspectiva de la Filosofia per a la Pau quan l'objecte de l'estudi és el règim local i la creació de nous municipis, la qual cosa potencia l'originalitat d'aquesta proposta, encara que en el present article ens centrarem a conèixer com es produeix el sentiment segregacionista.

A més, en l'article hi ha un aspecte que el dota d'actualitat: la història de la Segregació tindrà una primera investigació per tal d'analitzar i interpretar

1. Segons la unir: branca del dret públic que tracta la teoria general de l'ordenació de l'Estat, des de la ciència política i jurídica, i que té com a objectius estudiar i definir conceptes com què és l'Estat, com s'organitza, quina és la seua finalitat i quines les seues funcions o què és la sobirania, entre d'altres.

aquest procés independentista, com un procés conjuntural que acabà determinant l'estructura històrica en què s'emmarquen les Alqueries.

En definitiva, l'originalitat d'aquest article es troba que porta a terme un estudi sobre el naixement del sentiment identitari a les Alqueries, aspecte de la seua història que, fins al moment, no compta amb cap publicació editada. D'aquesta manera, l'objectiu principal del present estudi no és un altre que analitzar quins foren els factors que determinaren el sorgiment del sentiment identitari localista en la partida de les Alqueries, que es materialitzaria, políticament, amb el primer expedient de Segregació el 1929.

Així les coses, la hipòtesi principal és que el moviment segregacionista queda possibilitat per la creixent alfabetització i la consegüent participació de la cultura escrita i a partir d'aquesta, de l'esfera política i pública. A més, l'existència d'una primitiva comunitat parroquial i els fruits de l'explotació citrícola, suposaren els altres dos motors per a la configuració d'una identitat local pròpia que acabaria reclamant la independència.

Antecedents

Com s'ha pogut veure fins al moment, la tesi que dona lloc al present treball tindrà la seua fonamentació en la història i en el dret polític, però també en la Filosofia per a la Pau. Ara bé, per a aquest article l'objectiu és discernir com i d'on naix el sentiment identitari localista, des de la premissa que foren l'escolarització i l'alfabetització, junt amb la religió, i la citricultura, els factors principals. Per tant, les referències es poden classificar com continua.

Estudis sobre les Alqueries

Tot i no haver-hi estudis centrats en la Segregació, per tal de fonamentar històricament què foren les Alqueries en els temps del primer expedient de segregació, es pot trobar una bona relació de publicacions que ocupant-se de la història de Vila-real o bé d'altres períodes de la història de les Alqueries, ens donen informació útil per a la formació de coneixement sobre la barriada que vol independitzar-se. En aquest punt, els antecedents més destacats són: *Alqueries. El temps d'un poble* (2004), coordinat per Albert Ventura Rius; *150 años de*

tradición e historia: origen de las fiestas de la Mare de Déu del Niño Perdido de les Alqueries (2006), d'Albert Ventura Rius; *Introducción a la etnología. Alquerías del Niño Perdido* (1971), de Rosa Ros Pons; i *Alquerías del Niño Perdido. Compendio de datos, historia y relatos. Como la copa de un pino*, de José Ventura Nebot.

A més, cal considerar altres referències que ens permetran interpretar les dades recopilades a partir de les primeres fonts. Aquestes són: *Los límites de la nacionalización del campesinado: esfera pública e identidad local en Mallorca durante el siglo XX* (2012), d'Antoni Vives Riera; *Església, territori i sociabilitat (s. XVII-XIX)* (2001), de Joaquim M. Puigvert; *L'invent de la tradició* (1988), d'Eric J. Hobsbawm i Terence Ranger; *Conqueridors del secà: el procés de fundació de les primeres societats civils de reg a la Plana de Castelló (1897-1914)* (2014), de Cristian Pardo Nacher.

Finalment, s'ha d'assenyalar que aquestes fonts estaran compaginades amb d'altres de naturalesa arxivística i caràcter primari que procediran, principalment de l'Arxiu Històric Provincial de Castelló (AHPC), de l'Arxiu de la Diputació de Castelló (ADC), de l'Arxiu Diocesà de Tortosa (ADT) i de l'Arxiu Municipal de Vila-real (AMV).

Explicació i justificació de la metodologia emprada

Atenent l'objectiu principal del treball i la hipòtesi de partida d'aquest, s'esdevé que la metodologia d'aquest article s'iniciï portant a terme una revisió bibliogràfica que fonamentarà críticament els tres eixos del treball: la importància de l'escolarització com a factor possibilitant de l'esfera pública, l'existència d'una primitiva comunitat parroquial d'on naixerà el sentiment comunitari, i el desenvolupament de la citricultura com a motor de l'economia local alhora que del sentiment identitari.

Així doncs, una vegada aquests tres eixos es troben fonamentats i s'haja explicat com es produeixen aquests, es recorre a contrastar-los històricament mitjançant les evidències documentals de què disposem. Una vegada aquestes fonts primàries hagen refermat o desmentit la nostra hipòtesi, podrem corroborar-la o esmenar-la per tal d'interpretar correctament com naix la identitat localista a les Alqueries.

Presentació i anàlisi de les dades

L'alfabetització i l'entrada en l'esfera pública

S'ha d'entendre el concepte *esfera pública* de la manera següent: conjunt de persones particulars que s'agrupen per tal de defensar comunament els seus interessos privats (Habermas 1996, 27). Segons Habermas, aquest concepte naix amb aquest sentit entre els segles XVIII i XIX i s'ha d'entendre a partir de 3 consideracions. La primera és que l'esfera pública és la consolidació de l'àmbit privat, que és per tant oposat al públic. Així, paradoxalment, és al si de l'àmbit privat burgès on Habermas situa l'esfera pública, com a contraposició als poders públics (l'Estat amb l'Administració).

La segona de les consideracions és tindre en compte que la institucionalització de la llibertat d'expressió, associació i premsa és un requisit sense el qual no pot parlar-se de *esfera pública*, ja que aquesta funciona com un mecanisme de control dels poders públics, la qual cosa no pot donar-se sense l'absència de coacció i de censura.

I finalment, per a poder parlar de *esfera pública* cal, segons Habermas, que els individus que la conformen, principalment, i de forma original, burgesos, siguin conscients de formar part de l'esmentada esfera pública, és a dir, que es concrete una subjectivitat que ha estat desenvolupada per la publicitat literària i artística.

Vegem, per tant, quin és l'enllaç entre l'esfera pública i l'alfabetització. La lectura de propaganda i obres de caràcter polític és el que fa que els individus s'adherisquen als partits polítics liberals, primerament burgesos i més tard obrers per al context que ens ocupa (Habermas 1996, 27-56). Així doncs, pot dir-se que l'esfera pública es configura com el lloc de participació política per a l'accés a la qual cal una mínima instrucció que es tradueix en saber llegir i escriure.

Ara bé, per què és decisiva aquesta participació política en l'esfera pública en el cas de les Alqueries? Doncs perquè el compromís polític dels seus habitants no s'emmarca en els partits i societats polítics que ja existien a Vila-real, sinó que se'n creen de nous desenvolupant-se com un factor diferenciador i constitutiu d'una identitat pròpia.

Així, al terme de Vila-real existien l'any 1900, 8 societats i cercles, de caràcter polític, literari, d'esbarjo, o obrers principalment. Però d'aquestes 8 només 5 eren de la vila, les altres 3 corresponien a la partida del terme anomenada *del*

Niño Perdido: les Alqueries. Aquestes societats eren el Casino Agrícola, fundada el 1893 i amb 150 socis; la Societat de Socors Mutus, fundada el 1893 i amb 50 socis, i el Centre Democràtic, fundat el 1896 i amb 86 socis.

Si bé diferien en el seu rerefons ideològic de les que hi havia a Vila-real (tradicionalistes, liberals conservadors, republicans i obrers), pel que fa a la seua finalitat s'observa que les unes i les altres tenen les mateixes funcions.

Ara bé, a la partida del Niño Perdido ja hi ha una identitat comunitària tangible en aquestes societats perquè el Casino Agrícola pretén «fomentar el espíritu de sociabilidad entre sus socios», mentre que la Societat de Socors Mutus pretén la protecció mútua, i el Centre Democràtic, la instrucció dels seus socis (AMV, núm. 5126. *Relación de las Sociedades y Círculos políticos, literarios, de recreo, etc. del término municipal*).

L'existència de la identitat local pròpia de les Alqueries es constata perquè els seus veïns no socialitzen, o almenys no la majoria, mitjançant les societats de la vila de Vila-real, sinó que en creen, paral·lelament o fins i tot abans que les del centre de la vila.

Però previ a la fundació d'aquests partits, i segons veiem en la teoria de Habermas, perquè aquests configuren el que ell anomena *esfera pública*, cal que es desenvolupe un primer nivell d'instrucció. Per tant, per poder parlar de la formació de l'esfera pública hauria de poder constatar-se un increment en l'índex d'alfabetització. Així doncs, les primeres escoles a les Alqueries es construeixen l'any 1866 (Saborit 1998, 19), però l'escolarització encara té uns resultats molt precaris per a les darreries del segle. Per a l'any 1895, segons s'ha pogut extraure dels censos electorals conservats en l'Arxiu de la Diputació de Castelló, en el quart districte de la població de Vila-real, en el qual s'emmarca les Alqueries,² hi havia un total de 398 electors corresponents a les Alqueries, dels quals sols sabien llegir 55, la qual cosa suposa un 13,82%. Per altra banda, en consultar el cens del 1910³ s'observa que d'un total de 489 electors, 133 saben llegir i escriure, açò és un 27,2% de la població.

I finalment, si considerem el cens del 1925, es contempla un gran creixement, tant absolut com relatiu. Per a aquest any, les Alqueries es troba, electoralment,

2. Amb els noms de Bellaguarda, Lloreta, Forn, Pí i Niño Perdido.

3. Per a aquest any, la partida de les Alqueries es troba també en el districte quart (Porteria del Carme), però ja té una secció pròpia, titulada *Alquerías del Niño Perdido*, cosa que ens deixa veure el seu creixement demogràfic. Els noms dels seus carrers, o subpartides són els mateixos que per al cens del 1895, excepte Niño Perdido, que ja no és una subpartida, sinó el nom de la partida completa.

emmarcada en el districte quart (Porteria del Carme), en el qual ocupen dues seccions: la número 6, Lloreta, i la número 7, Bellaguarda.⁴

En aquest cens, hi ha un notable augment demogràfic, i és que si bé els habitants del Niño Perdido han anat augmentant, ara, per als censos electorals, es consideren també algunes dones,⁵ ja que en 1924, amb la dictadura de Primo de Rivera, s'aprova l'Estatut Municipal, la qual cosa suposà que per primera vegada es reconeixia a Espanya que les dones foren electores, amb la condició que foren majors de vint-i-tres anys, foren fadrines i no foren prostitutes (Duran 2007, 18-19). D'aquesta manera, el que trobem és que d'un total de 809 electors, 382 saben llegir i escriure, el que significa un 47,22% de la població.

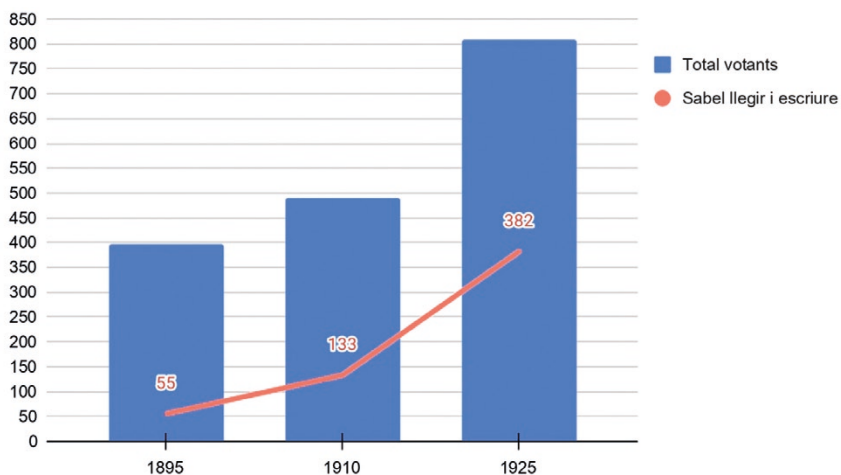


Figura 1. Índex d'Alfabetització a les Alqueries. Elaboració pròpia (ADC)

D'aquesta manera, veiem que una de les condicions que segons Habermas és necessària per a poder parlar d'esfera pública, com ho és la instrucció de la població, es dona a les Alqueries, i de fet, des de les darreries del segle XIX fins al

4. Els noms de les subpartides són els mateixos, però crida l'atenció que la denominació *Alqueries del Niño Perdido* és la primera denominació pròpia que no té origen geogràfic, sinó gentilici, no hi apareix.

5. Això no obstant, dels i les 809 electors i electores, només 154 en són dones.

1925, poc temps abans que es materialitze políticament el sentiment d'identitat comunitària en el primer expedient de Segregació (1929), sí que es donen les condicions educatives i d'alfabetització que de la mà de la cultura literària i política crearen l'esfera pública a les Alqueries. Més endavant, en la interpretació de les dades, veurem la importància d'aquest fet per al procés de Segregació.

De la Coadjutoria a la Parròquia

De la mà de Joaquim M. Puigvert, s'ha reconegut el paper de vertebració del territori que l'Església catòlica, almenys per als territoris de la monarquia hispànica, ha tingut des dels temps pretèrits a la revolució liberal, però també després (Puigvert 2001, 19):

El viatger i funcionari Francisco de Zamora en el *Diario De Viajes hechos en Cataluña* (1785-1790) va fer constar que «los obispos, con la práctica de visitar los pueblos de su obispado personalmente, se les ve que hablan con más conocimiento de su territorio que los ministros del rey del suyo»; [...].

Al cap d'uns quants anys, els diputats reunits a les Corts de Cadis aprovaren la primera Constitució liberal espanyola (1812) al títol III de la qual es contemplava la parròquia com a primera circumscripció electoral.

Observem per tant que la parròquia es configura com la unitat bàsica sobre la qual l'Estat liberal s'implementa en les seues ramificacions més baixes perquè són, al cap i a la fi, els rectors i els bisbes els que tenen el millor coneixement sobre les seues demarcacions, segons Puigvert, gràcies a un complex i llarg procés pel qual la parròquia esdevé, a tota l'Europa moderna, una institució amb una considerable implantació territorial; procés iniciat a l'edat mitjana (Puigvert 2001, 22).

Això no obstant, cal tindre en compte que els bisbes no sols coneixien els seus dominis de forma directa mitjançant les visites pastorals principalment, sinó que en la província eclesiàstica tarraconense⁶ s'havia format un aparell jeràrquic i administratiu que permetia els bisbes governar d'una forma més burocràtica. I

6. A la qual va pertànyer el territori eclesiàstic de les Alqueries, com a demarcació subsidiària de l'Església Arxiprestal de Vila-real. I és que fins el 1960 la província de Castelló pertanyia, eclesiàsticament a la diòcesi de Tortosa, una de les huit de la Tarraconense.

la part principal d'aquesta burocràcia són els rectors. A més a més, cal tindre en compte que fou també habitual des d'època moderna que en els llocs on predominava l'hàbitat dispers, les parròquies es dividiren en altres que serien sufragànies d'una església mare o principal.

En el cas de les Alqueries, trobem una situació un poc particular. D'època moderna no es coneix més que un xicotet oratori que els frares agustins de Caudiel situaren en una alqueria de la seua propietat i era allí on els primitius habitants de les Alqueries acudien⁷.

En aquesta situació, i malgrat la desamortització de Mendizábal, s'arriba fins al 1851, quan s'inicia la construcció del que hui en dia es coneix com a *Església Vella del Replà*, la qual tingué en els seus orígens la consideració de coadjutoria des del 1860, la qual és motiu d'enfrontament entre l'Ajuntament de Vila-real i el Bisbat de Tortosa, pel fet que el bisbat havia reconegut la possibilitat de formar una parròquia urbana, amb un rector propi i un coadjutor, però Vila-real proposà que la parròquia fora rural, i per tant sufragània de la de Vila-real, i el motiu era clar: «La razón de diferencia entre lo propuesto y lo que decide el ayuntamiento consiste en dicha comarca ni es ni puede ser pueblo, donde únicamente corresponde la parroquia urbana, [...]» (Ventura 2006, 10), (AMV, núm. 0119, *Libro de Actas del Ayuntamiento. Años 1855 y 1856*).

Més enllà de les funcions religioses cal destacar els següents aspectes de la primitiva comunitat religiosa que al voltant de la imatge de la Mare de Déu del Niño Perdido acaba configurant-se. El primer és que el mateix Ajuntament de Vila-real reconeix en la coadjutoria de les Alqueries les funcions de servei a la comunitat, que requereixen una demarcació territorial en el sentit que indica Joaquim M. Puigvert, i a més es reconeix que el rector que es destine a la partida del Niño Perdido s'encarregue també d'una escola d'instrucció primària. Aquesta demarcació religiosa i, subsidiàriament, administrativa i educativa, es presentarà per tant com un tret diferenciador per a l'establiment de la identitat comunitària.

És a dir, veiem com la comunitat eclesiàstica té una clara demarcació territorial, la qual coincideix tant els documents de l'Arxiu Municipal de Vila-real com en l'Arxiu Diocesà de Tortosa. I a més, aquesta demarcació valdrà per a estendre un cert aparell burocràtic, a través de l'escola d'instrucció primària, que com s'ha

7. S'ha de tindre en compte que els frares deien missa al mateix oratori i que l'Església Arxipresbital de Vila-real es troba a quasi 7 km.

pogut veure, queda articulada mitjançant la primitiva església de la Mare de Déu del Niño Perdido.

El següent aspecte que cal considerar és la importància que tingué la construcció de la capella⁸ en la vida veïnal: fites i edificis marquen la diferència: «[...] el hecho de estar establecidos en el espacio es lo que crea entre sus miembros [dels grups socials] lazos sociales[...]. Si los habitantes de una Ciudad o un barrio forman una pequeña Sociedad, es porque están reunidos en un misma región del espacio» (Halbwachs 2004, 139).

És a dir, fins al moment en què es construeix l'església Vella del Replà, els edificis que trobem a les Alqueries no són més que cases particulars, i les infraestructures es redueixen a sèquies, camins i sendes, tots tres de terra⁹, que si bé valien perquè el seu veïnat es desplaçara i comunicara, no articulava les seues cases a tall d'un primitiu traçat urbà, sinó que el poblament era de tipus dispers. Així doncs, en construir l'església hi ha un primer punt de referència comunitari en què tots els habitants poden reunir-se i, per primera vegada, tindre autoconsciència de grup.

Del secà a les explotacions citrícoles

Finalment, cal considerar el que és el tercer eix de la hipòtesi del present treball: la citricultura i la formació de comunitats de reg, i el consegüent desenvolupament econòmic, foren també part responsable del sorgiment, si no de l'enfortiment de la identitat comunitària de les Alqueries.

De la mateixa manera que ocorre amb Vila-real, el terme de les Alqueries ha estat, històricament, regat per les aigües del Millars, ja que com a part integrant del primer terme, els corresponia a les terres de Cap de Terme, no sense generar conflictes, un torn de reg de la Sèquia Major de Vila-real, que travessa el Riu Sec¹⁰ havent-se dividit abans en les sèquies Sobirana i Jussana.

És precisament a la Plana de Castelló on se situà a final del segle XIX l'expansió de la citricultura més enllà de les zones de regadius històriques, gràcies a la fundació de societats civils de reg a partir del 1897. Sense aquestes, la superfície

8. També anomenada, paral·lelament, *ermita*.

9. Llevat el Camí Reial València-Barcelona que creua l'actual terme de sud a nord.

10. També conegut com *riu Veo* o *Anna*.

de cultiu no haguera crescut de la forma en què ho feu, de manera que no «s'haguera materialitzat un veritable canvi del model econòmic [...], ja que en reduir-se aproximadament en un 60% la superfície que s'arribaria a colonitzar amb cítrics, no s'haguera aconseguit una producció suficient [...]» (Pardo 2014, 126).

El mateix autor assenyala que l'expansió de la superfície de regadiu feu augmentar també la superfície de cultiu de forma directa (Pardo 2014), la qual cosa resulta vital, ja que les agrupacions econòmiques, com ara les societats de reg, entenem que també són factor destacat de la formació d'una comunitat local municipalista, ja que al cap i a la fi, «los grupos económicos resultan del lugar que ocupan los Hombres [...] en la producción» (Halbwachs 2014, 139).

Observem per tant com l'agrupació econòmica a partir del factor terra pot contribuir també a la construcció d'una consciència de grup. Tot sense oblidar que malgrat la importància del grup econòmic, aquest no pot entendre's deixant-lo al marge de qualsevol imatge espacial (Halbwachs 2014, 140).

A més a més, cal tindre en compte que (Pan-Montojo 2009, 131):

«La agricultura fue durante todo el siglo XIX hispano la actividad económica de más peso desde el punto de vista de su aportación al producto nacional y desde el punto de vista de la población activa. En uno de los países menos urbanizados del Occidente europeo, la elevancia de la agricultura iba más allá incluso de su elevado peso cuantitativo, puesto que articulaba la vida de los “pueblos”. Civilizar la vida rural, ganándola para el progreso material y moral, el Horizonte de las élites liberales españolas, implicaba transformar la agricultura».

S'observa així com el desenvolupament tècnic de l'agricultura es troba relacionat, de la mà del liberalisme, amb la creació de l'esfera pública, en tant que les dues cares de la moneda de la civilització d'allò rural són, segons Pan-Montojo, la tècnica per al camp i la instrucció dels seus habitants.

Siga com siga, el que s'ha pogut constatar documentalment és que al Pla Redó,¹¹ hi ha tres fundacions que contribueixen a l'augment de la superfície de regadiu i cultiu. Aquests són: Sant Vicent del Colmenar (1901), la Progressiva (1911) i el Santíssim Salvador (1913).¹² S'observa així que el terme de les Alqueries no és aliè al procés de desenvolupament tècnic i creixement econòmic que es dona als pobles de la Plana i que per tant es pot, en un principi, parlar d'aquests

11. Tenint en compte només les tres societats de reg dels terme de les Alqueries i no totes les d'aquesta partida.

12. Informació facilitada per l'Agrupació de Regants del Pla Redó.

grups econòmics com a factor possibilitant per al sorgiment de la identitat local a les Alqueries.

Interpretació de les dades

Després de tot el que hem vist fins al moment, i contrastant amb la fonamentació teòrica les proves documentals, observem que la nostra hipòtesi queda parcialment confirmada. L'objectiu principal d'aquest article ha estat analitzar i interpretar quins factors influïren en el naixement de la identitat localista de la partida de Cap de Terme de Vila-real, hui en dia *les Alqueries*.

Així, s'ha comprovat que els tres factors que s'havien identificat primerament, la instrucció, la comunitat religiosa i el desenvolupament de la citricultura, tot i ser part del procés segregacionista, tingueren una participació diferenciada. Pel que fa a la instrucció, i la seua relació amb la creació de l'esfera pública o política, s'ha observat que des de les darreries del segle XIX fins al 1929, any del primer expedient de Segregació, hi ha un augment considerable de l'índex d'alfabetització, passant d'un 13,82% a un 47,22% de la població electora.

A més, en aquest període, s'observa que el 1911 ja trobem a les Alqueries dos casinos de caràcter polític, i altres dos d'esbarjo. A més, hi ha constància documental de l'existència d'un Centre de Societats Obreres, de nom l'Esperança, com a mínim des del 1925. Per tant, la instrucció de la població sí que jugà el paper que Habermas i Vives hi atribueixen per a l'esfera pública.

D'altra banda, no hi ha cap dubte que fou en la primitiva comunitat parroquial on primer sorgeix el primer sentiment identitari de comunitat. Consta, a més, que el 1848 els veïns actuen per primera vegada com a comunitat quan davant del notari Pasqual Sarthou, atorguen poders a un procurador per representar-los davant la cúria de Tortosa, a qui sol·licitaven la creació d'una vicaria, enfront de la coadjutoria que més tard se'ls concediria (AHPC, núm. 279, *Protocolos*: Pasqual Sarthou, 6 de gener de 1845, ff 10 vº i 13).

També s'ha de considerar que tot i el caràcter de coadjutoria que prendria l'ermitori el 1860, aquesta funcionava en la pràctica, independent, ja que segons el dret parroquial, en aquest ni el coadjutor tindria potestat ordinària ni el rector de Vila-real podia coaccionar la seua llibertat d'acció. Aquesta independència eclesiàstica es radicalitza quan després de la construcció de l'ermitori es nomena un coadjutor fix, i es deriva així el dret de pica baptismal, i quan el 1864 es funda

el cementeri parroquial (Ventura 2006, 10). Així doncs, la capella de la Mare de Déu del Niño Perdido actua en el sentit que apunta Puigvert perquè amb l'administració dels seus serveis pastorals, delimita el que serà el futur terme de les Alqueries.

Finalment, pel que fa a la citricultura, i concretament a l'expansió del regadiu gràcies a les societats civils de reg, no pot afirmar-se certament que foren un factor determinant, ja que en les sènies fundades a les Alqueries, els socis provenien de diferents pobles de la Plana, no únicament de les Alqueries, per tant, tot i que en darrers expedients de Segregació, la propietat de la terra serà un factor determinant, no ocorre el mateix amb el del 1929 i les dècades prèvies.

Conclusió

Amb el que s'ha vist fins al moment, el que queda clar és que la feligresia formada en la coadjutoria és, en el marc de la nostra hipòtesi de treball, el germen de la identitat comunitària i localista de les Alqueries, i que aquest sentiment de pertinença es materialitzà políticament el 1929, per primera vegada, gràcies a la taxa més alta d'alfabetització de la seua població, i a la seua participació en partits i societats de caràcter polític.

Queda pendent per a futures investigacions, aprofundir en com la consciència política afavorí el primer expedient de Segregació, però si es feu o no, en correlació a la afiliació a l'un o l'altre partit polític. Igualment queda pendent una anàlisi més profunda del paper catalitzador que l'agricultura, de la mà de la taronja, i el seu desenvolupament tècnic, va poder arribar a tindre.

Bibliografia

- Duran, Paloma. 2007. *El voto femenino en España*. Madrid: Asamblea de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Habermas, Jürgen. 1996. *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Oxford: Polity Press.
- Halbwachs, Maurice. 2004. *La memòria col·lectiva*. Saragossa: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Pan-Montojo, Juan. 2009. «Los liberalismos y la agricultura española en el siglo XIX», en *Estado y periferias en la España del siglo XIX. Nuevos enfoques*, 131-158. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Pardo, Cristian. 2014. «Conqueridors del secà: el procés de fundació de les primeres societats civils de reg a la Plana de Castelló (1897-1914)». *Millars. Espai i Història*, volum XXXVII: 121-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Millars.2014.37.6>
- Puigvert, Joaquim M. *Església, territori i sociabilitat (s. XVII-XIX)*. Vic: Eumoe Editorial.
- Saborit, Josep. 1998. *El valencià de les Alqueries*. Castelló: Servei de Publicacions de la Diputació de Castelló.
- Ventura, Albert. 2006. *150 años de tradición e historia: origen de las fiestas de la Mare de Déu del Niño Perdido de Les Alqueries*. Imprenta Sichert SL. Les Alqueries: Caixa Rural Alqueries.
- Vives, Antoni. 2012. «Los límites de la nacionalización del campesinado: esfera pública e identidad local en Mallorca durante el siglo XX». *Historia Agraria*, núm. 58: pp. 113-143.

Fonts documentals

- «Cens Electoral de Vila-Real». 1895. Castelló. Cens electoral. Arxiu de la Diputació de Castelló.
- «Cens Electoral de Vila-Real». 1910. Castelló. Cens electoral. Arxiu de la Diputació de Castelló.
- «Cens Electoral de Vila-Real». 1924. Castelló. Cens electoral. Arxiu de la Diputació de Castelló.
- «Estado Comprensivo de todas las sociedades y círculos». 1900. Vila-real. Documentació municipal. Arxiu Municipal de Vila-real.
- «Llibre d'Actes de l'Ajuntament». 1856. Vila-real. Documentació Municipal. Arxiu Municipal de Vila-real.
- «Llibre de Correspondència i Nomenaments 1852-1881». 1860. Tortosa. Registre de correspondència. Arxiu Diocesà de Tortosa.
- «Pasqual Sarthou». 1845. Castelló. Protocols. Arxiu Històric Provincial de Castelló.

El monstruo femenino en el imaginario occidental: pervivencias y mutaciones

Paula Quintano Martínez

al321700@uji.es

Estudiar la monstruosidad permite comprender cómo cada cultura concibe el mundo y reflexionar acerca de sus asunciones sobre la identidad y la diferencia. Los monstruos encarnan la ruptura con las normas establecidas, al tiempo que reflejan como un espejo invertido las convenciones sexuales y la organización genérica que vertebran una sociedad. Este artículo aplica la teoría del monstruo y la perspectiva feminista para examinar la construcción de la monstruosidad femenina en la cultura occidental y ofrecer una interpretación sobre ella. Además, rastrea las transformaciones de las criaturas monstruosas y el persistente recurso a lo «monstruoso femenino» a través de los tiempos, porque, como construcciones dinámicas que son, aunque se trate de ahuyentarlas siempre terminan por volver. Concretamente, contrasta y relaciona una selección de destacadas imágenes del monstruo femenino en la literatura y la plástica de la Antigüedad y de la etapa denominada *fin de siglo*, ya que ambos fueron periodos profusos en representaciones monstruosas de la feminidad. Su análisis descubre una doble vertiente de la mujer representada como monstruo: la figura de apariencia monstruosa externa asociada a ciertos atributos femeninos, especialmente en seres mitológicos como Medusa, Escila, Harpías y Sirenas, Lamias y Empusas; asimismo, la mujer que encierra lo monstruoso bajo el atractivo externo de su apariencia femenina, al modo de la *femme fatale* finisecular. En todas ellas la monstruosidad se construye en torno a su comportamiento transgresor frente al ideal de género dominante en cada momento y a la preocupación por el control y el sometimiento de la mujer.

Palabras clave: monstruosidad, género, mitología clásica, *fin de siglo*, monstruo femenino, *femme fatale*

Introducción

Estudiar la monstruosidad permite comprender cómo cada cultura concibe el mundo y reflexionar acerca de sus asunciones sobre la identidad y la diferencia conformadas mediante la intersección de las categorías de estatus, etnia, edad, género o sexualidad con las que organizamos la realidad. El monstruo personifica la *otredad*, es la diferencia encarnada y actúa como antagonista de aquello admitido dentro de la regularidad y la normalidad establecidas en una cultura, como demarcación subjetiva, y en ocasiones difusa, entre lo considerado normal, natural, bueno o bello y sus contrarios. Aquello diferente e inaceptable queda transformado en un *Otro monstruoso*, manifestación de todo lo que ha sido reprimido, invisibilizado y negado en los esquemas de la sociedad dominante (Cortés 1997, 19). Así pues, el monstruo descubre cómo la norma --ya formal, ya comportamental-- ha sido definida a través de tiempos en íntima conexión con el sistema ideológico imperante.

La sociedad occidental ha erigido su orden y sus estructuras de control sirviéndose de las figuras monstruosas y ha utilizado el discurso de la monstruosidad para señalar, estigmatizar y discriminar a través de procesos simbólicos de «monstrualización»¹ a quien no encajase en sus estándares. Por ello, las criaturas monstruosas reflejan lo que la propia comunidad censura. Son imágenes deformadas de sus esquemas normativos y muestran, entre otras cuestiones, la inversión de las convenciones sexuales y genéricas que la vertebran.

Este artículo examina la construcción de la monstruosidad femenina en la cultura occidental y ofrece una interpretación sobre ella a través del análisis combinado de sus representaciones en fuentes textuales y plásticas. Concretamente, contrasta y relaciona una selección de destacadas imágenes de dos periodos clave para el florecimiento del monstruo femenino: la Antigüedad, cuna del pensamiento occidental y del sustrato monstruoso de nuestra cultura, y el periodo *fin de siglo*, un momento crítico y potencialmente revelador por las profundas transformaciones de la sociedad europea.

1. El término designa la demonización del *Otro* convertido metafóricamente en «Monstruo», una figura a menudo utilizada para negar la diferencia y neutralizar las divergencias frente al sistema normativo.

Contextualización

La investigación consta de un doble enfoque: por un lado, la teoría del monstruo,² que apuesta por leer la sociedad y los procesos culturales que en ella se desarrollan mediante las figuras monstruosas que una cultura engendra; por otro, la perspectiva feminista que subraya cómo la diferencia de género ha dictado funciones, tareas, lugares e incluso una moral diferenciada para hombres y mujeres, influyendo también en la construcción del monstruo.

El estudio contemporáneo de la monstruosidad entronca con los estudios culturales, un campo interdisciplinario en el que participan diversas ramas del conocimiento y orientaciones epistemológicas. Destaca que el monstruo es producto de la cultura, una construcción y una proyección de significación cambiante que existe para ser leída e interpretada (Cohen 1996, 4).

Aunque el enfoque de género en la investigación sobre el monstruo ha ido reforzándose durante las últimas décadas, todavía resultan escasas las investigaciones que lo adoptan como variable principal.³ Por este motivo, el eje central de la investigación analiza cómo la categoría de «género» afecta a la creación de las figuras monstruosas, rastreando sus transformaciones a través del tiempo –como productos culturales que son– y valorando la existencia de ciertas cualidades de largo recorrido vinculadas a lo «monstruoso femenino».

El presente trabajo busca reflexionar acerca de cómo las diversas configuraciones de la monstruosidad han afectado a la construcción antagonica de las categorías de mujer y de hombre, de modo que podamos replantearnos las nociones excluyentes de feminidad y la masculinidad hegemónicas. Mediante la perspectiva feminista podemos cuestionar los estereotipos imperantes y considerar nuevas formas de socialización desde la igualdad y la valoración de las diferencias.

Asimismo, se vertebra en torno a la premisa de que el monstruo siempre escapa, volviendo con nuevo cuerpo que debe ser interpretado según las preocupaciones y anhelos de cada época. Por ello pretendemos contrastar si las representaciones monstruosas se reelaboran y reemergen en coyunturas críticas

2. Bajo la consideración del monstruo como objeto cultural, la teoría del monstruo inauguró una investigación más sistemática de la monstruosidad, asentada sobre las «Siete tesis sobre la cultura del monstruo» de Jeffrey Cohen (1996).

3. Algunas excepciones guían nuestro estudio: Bornay 1995, Rae 2012, Lowe 2015, Beteta 2016, Eetessam Párraga 2016.

para la ideología dominante, es decir, coincidiendo con momentos de cambio en los que surgen nuevas ideas o prácticas enfrentadas a las normas establecidas.

Bajo este supuesto, nuestra investigación presenta el monstruo no solo como expresión de los temores colectivos o personales, sino en íntima vinculación con lo prohibido, reparando en el uso coercitivo de la monstruosidad.

La noción de monstruo

Resulta complicado ofrecer una definición absoluta sobre qué es un monstruo⁴. Es una noción compleja, equívoca y no existe una interpretación única, aunque en las figuras monstruosas se descubre una predisposición a los siguientes aspectos caracterizadores:

- la deformidad y la hibridación: asociadas con la mezcla, la irregularidad respecto a la forma y la composición de sus elementos; la anomalía es su principal seña de identidad.
- la ambigüedad y la *liminalidad*: su mera existencia dinamita las clasificaciones, los límites; se vinculan con los márgenes de lo establecido, habitando allí donde desaparecen las normas.
- el desorden y la transgresión: son aniquiladoras del orden establecido, conculcadoras de la lógica de contrarios sobre la que se asienta el pensamiento binario occidental.

La consideración del monstruo como figura ominosa ha sido recurrente a lo largo de la historia. Es deforme, irregular, informe o de formas cambiantes; figuradamente se vincula con la divergencia y la ruptura con las convenciones y normas culturales. Siguiendo el principio de *kalokagathía* –de origen griego, posteriormente absorbido por el cristianismo y fijado como una noción significativa en la cultura occidental– lo físico simboliza y materializa lo moral, por lo que, tejida la conexión entre fealdad física y bajeza moral, el monstruo quedó directamente asociado al «salvajismo» y la «bestialidad», a la perversión y al

4. La raíz latina *monstrum* y el vocablo griego *terás* en parte difieren de las acepciones actuales. Heather Rae (2012, 11) subraya la vaguedad de sus significados: podían denotar un portentoso, prodigio o maravilla, un evento desafortunado, alguna anomalía biológica, o bien una forma o acto monstruoso.

Mal. Su físico «aberrante» traslada un carácter corrupto como símbolo de «degeneración» moral, relacionado con todo tipo de práctica subversiva.

Más que físicamente peligrosos, se muestran amenazadores psicológica o socialmente por su poder de perturbar. Su conducta provoca el caos, de modo que el monstruo aparece como antagonista del orden –social, político, religioso, cultural–, al tiempo que, paradójicamente, en manos del poder se convierte en un elemento imprescindible para justificar su sistema. De ahí su doble faz, como imagen de subversión y como figura coercitiva. Revela que el orden no puede existir sin desorden ni la subversión sin las normas. Las criaturas monstruosas representan un catalizador de las exclusiones, un reflejo de las prohibiciones y un espejo invertido del ideal establecido en la sociedad.

El monstruo femenino

La feminidad y la monstruosidad se entrelazan tanto en lo simbólico que algunas investigaciones consideran al monstruo femenino como «el monstruo por excelencia, el más temible, el más peligroso, el más fascinante» (Mainoldi 1995, 70).

La ideología patriarcal ha construido la «alteridad femenina» a modo de otredad negativa. Bajo esta consideración, a través de la asimetría entre los géneros y de la jerarquía en todas sus relaciones, ha consolidado y naturalizado el paradigma de la superioridad masculina estableciendo un sistema de control y sometimiento de la mujer. La monstruosidad es un fenómeno social, política y culturalmente construido, directamente conectado con las relaciones de dominación-subordinación y gran parte de los grupos «monstrualizados» a lo largo de la historia han sido colectivos subalternos.

Las mujeres representan el reverso de la masculinidad, aquello que no son los hombres. Esa polaridad hombre/mujer se puede extender simbólicamente a través de la oposición normalidad/anormalidad, y también se expresa mediante el contraste entre la triada orden-armonía- norma asociada a lo masculino y la terna desorden-tensión-caos vinculada con lo femenino. Mientras la categoría hombre implica estabilidad, certidumbre y seguridad, la esfera de la mujer suscita incertidumbre, miedo y equivale a peligro. Estas son las proposiciones sobre las que se ha construido el nexo simbólico entre la mujer y la monstruosidad.

El marco normativo ha perfilado una identidad femenina hegemónica, como categoría absoluta y única de «Mujer», ejemplar y preceptiva, que rige la adecuación de todo el colectivo femenino a ese ideal. Por eso, la sociedad patriarcal ha proyectado una imagen deformada de aquellas féminas que subvertían el orden instaurado y ha terminado por convertirlas en figuras monstruosas, de modo que la percepción y la imagen femenina oscila entre la idealización, por satisfacer el paradigma femenino, y la asimilación a seres amenazantes, subversivos y peligrosos por su incumplimiento.

Por todo ello, consideramos que las criaturas femeninas monstruosas se encuadran en los denominados «monstruos de la prohibición» que delimitan las fronteras de la cultura subrayando las líneas que no se deben sobrepasar (Cohen 1996, 13), unos límites contruidos para asegurar las bases de la sociedad patriarcal.

Como expondremos a continuación, a lo largo de la historia de Occidente se ha utilizado una doble vía para convertir la otredad femenina en monstruosidad: la creación de monstruos femeninos dentro de la esfera de lo imaginario y la transformación simbólica de la mujer en un ser monstruoso a quien someter.

Criaturas femeninas monstruosas del mundo antiguo

El imaginario grecorromano estuvo poblado por numerosos seres que compartieron la hibridación como forma más reconocible de su monstruosidad. Gran parte de estos híbridos se imaginaron femeninos, una «feminización» que *encajaba* con la disposición patriarcal a vincular lo femenino con cualidades terribles e intenciones perversas y a procurar el dominio masculino sobre las mujeres.

Su hibridación podía provenir de la «fusión» de elementos disonantes. Es el caso de las representaciones más antiguas de las Gorgonas: figuras femeninas aladas, dotadas de rostros espantosos; su cuerpo musculado y su actitud violenta subrayaban tanto su fealdad terrorífica como su ambigüedad genérica.

En su forma de cabeza de Gorgo o *gorgoneion*, célebre por la decapitación de Medusa a manos de Perseo⁵, el cabello poblado de ofidios enmarcaba unos ojos

5. Tras ser degollada, los poderes de Medusa pervivieron en su cabeza decapitada que adquirió una función apotropaica, dotada de un mecanismo sobrenatural de defensa y protección.

desafiantes de mirada paralizadora y una característica mueca grotesca. Eran atributos que las asociaban al horror y el espanto (Aguirre Castro 1998), *coincidiendo con el sentido de sus primeras menciones literarias por Homero (siglo VIII a. C.)*.

La imagen más reconocible de Escila mostraba una criatura marina mitad mujer mitad pez o serpiente, con cabezas de perro en torno a su cintura, que destruía a cuantos pasaran a su alcance. La tríada «mar, perro y mujer» (Hopman 2012), constante metáfora en este personaje, representaba el peligro de las profundidades marinas, pero también de lo femenino.

Ese carácter devorador era compartido por la Esfinge, compuesta por cabeza de mujer, cuerpo de león y alas de ave. La «estranguladora», según la etimología de su nombre, fue pronto vinculada por ciertas representaciones iconográficas con raptos y asaltos sexuales a jóvenes (Rodríguez Blanco 2011, 72). Junto a este aspecto, la leyenda tebana descubría una criatura enviada como castigo por las divinidades, armada con el canto de sus enigmas hasta ser derrotada por Edipo.

Igualmente, las Sirenas, a quienes se enfrentó Odiseo, estaban dotadas de una voz engañosa que conllevaba la muerte. Híbridos entre mujer y ave hasta prácticamente el fin de la Antigüedad, su aspecto pisciforme no quedó iconográficamente registrado hasta los siglos IV-V d. C. y en lo textual hasta los siglos VII-VIII d. C. Como encarnaciones del peligro y como criaturas *psicompas*,⁶ en relación al más allá, estuvieron en constante vinculación con lo fúnebre.

Las Harpías compartieron con las Sirenas esa mezcla de pájaro y fémina. Según Hesíodo (siglo VIII a. C.) y Virgilio (siglo I a. C.) eran violentas rapiñadoras. Asociadas con la muerte, su representación en estelas funerarias remitía a un primitivo carácter de raptoras de almas y niños (Alganza Roldán 2012, 9).

La hibridez también podía derivarse de un proceso de «fisión» de categorías dispares, una especie de «monstruosidad dinámica» por su poder de cambiar de forma. Esto contribuyó a la confusión entre diversas criaturas poliformes entre lo humano, lo animal y lo inanimado.

La naturaleza de las Empusas era imprecisa: en ocasiones su fisonomía femenina se acompañaba por una pata de asno o pie de bronce. Significativamente, podían transformarse en atractivas doncellas, por lo que fueron consideradas

6. Conductoras y guías del alma de los muertos hacia la ultratumba.

seres sobrenaturales que seducían a los hombres para alimentarse con su carne y su sangre (Felton 2019, 38).

Con ellas emparentaban las Lamias, criaturas nocturnas con apariencia de rapaz o de seres compuestos, que mataban a niños y buscaban hombres para devorarlos tras mantener relaciones sexuales. Compartían nombre con una supuesta reina libia, convertida en monstruo tras la muerte de su descendencia, que asesinaba a los hijos de las demás (Imperio 2015, 3-4).

Las *Estriges*, como híbrido de ave y mujer parecían emparentadas con las Harpías, aunque como criaturas que transitaban de forma, femenina de día y de búho de noche, fueron relacionadas con las brujas y hechiceras. Siguiendo a Grimal (1989, 179), encarnaban *demonios femeninos* antropófagos que se nutrían de niños.

Todas ellas, como entidades cambiantes, participaron de una significativa fluidez relacionada con la mutabilidad de los relatos míticos, reelaborados en función de las realidades y necesidades histórico-culturales. Con el tiempo, las narraciones y representaciones fueron transformándose e influenciándose mutuamente.

En lo literario y lo plástico se desarrolló una progresiva tendencia hacia la antropomorfización y el embellecimiento de muchas criaturas monstruosas (Karoglou 2018; Lowe 2015). Las Gorgonas, Medusa, Escila, las Sirenas, las Harpías o la Esfinge son ejemplos expresivos, pues a partir del periodo clásico perdieron la atrocidad de época arcaica, dentro del proceso de idealización del arte griego que influenció tanto la representación humana como la de las criaturas mitológicas.

Visualmente sus atributos animalescos o grotescos se fueron reduciendo, embelleciendo sus rostros y suavizando sus cuerpos. En definitiva, se enfatizaron sus atributos de género en una iconografía más erótica, especialmente en épocas helenística y romana.

Literariamente el cambio afectó a su propia monstruosidad: algunas criaturas, monstruos en origen según las narraciones más antiguas de Homero y Hesíodo (siglo VIII a. C.), pasaron a convertirse en víctimas de una metamorfosis, transformadas en monstruo a causa de la envidia o el enfado femenino por su atractivo sexual como doncellas: Medusa condenada por Atenea en el Pseudo-Apolodoro (siglos I-II d. C.) y la *Metamorfosis* de Ovidio (siglo I d. C.); Escila transformada por los celos de Circe en las *Fábulas* de Higino (siglos I a. C.– I d. C.) y la *Metamorfosis* de Ovidio; la reina libia Lamia mutó por recelo de Hera, en la *Biblioteca Histórica* de Diodoro Sículo (siglo I a. C.); o las Sirenas

que perdieron su condición humana original por la cólera de Afrodita (Grimal 1989, 464).

Aun así, independientemente del paso desde la hibridación abominable, como potencias del horror, hacia la belleza maligna, como amenaza erótico-sexual, la clave de su monstruosidad continuó residiendo en su esencia femenina.

Mujeres monstruosas decimonónicas: la 'femme fatale'

Durante el siglo XIX los profundos cambios que sacudieron las estructuras del occidente europeo hicieron resurgir las representaciones monstruosas de la mujer. Aunque en política se ratificaron la igualdad y la libertad individual, la ideología dominante perpetuó la exclusión y la subordinación femenina; aunque la religión fue cuestionada, sus valores se conservaron en la familia, principal herramienta de control de las mujeres. Las corrientes dominantes de la ciencia, la filosofía y las artes fueron cruciales para legitimar actitudes antifemeninas y discriminar por razones de sexo o de raza (Dijkstra 1986, 164).

La sociedad decimonónica reconstruyó la imagen de la mujer polarizada entre el ideal femenino del «ángel del hogar» y la figura perverso-sexual de la «mujer caída», un ser moralmente débil y lascivo. En este ambiente surgió la *Nueva Mujer*, una afrenta al orden genérico tradicional que demandaba construirse como verdadero sujeto, reivindicando derechos e igualdad real. Investigadoras como Bornay (1995), Eetessam Párraga (2016) o Beteta (2016) señalan este nuevo modelo femenino como elemento esencial en la conformación de la mujer monstruosa moderna.

A nivel conceptual, se generalizaron nuevas consideraciones sobre el monstruo. Junto al monstruo de los márgenes de la sociedad (el otro-extranjero-salvaje), esta época redescubrió la monstruosidad interior del individuo y la enlazó con la monstruosidad moral.

Siguiendo estas premisas el *fin de siglo* dio lugar a una original encarnación simbólica de la mujer como monstruo, la *femme fatale*. Además, terminó de forjar una nueva criatura monstruosa, la «vampira». Ambas convivieron y confluyeron como modernas configuraciones del monstruo femenino.

La mujer fatal es una figura conformada por múltiples rostros (Dijkstra 1986; Stott 1992; Bornay 1995) y la vampira puede percibirse como uno de ellos, representar «el arquetipo de femme fatale por excelencia» (Beteta 2016, 184) o entenderse «a medio camino entre la bruja y la *femme fatale*» (Lucendo Lacal 2009, 235) por cohabitar en un proceso de contaminación mutuo.

El término se acuñó en los años finiseculares, aunque la imagen fue creada anteriormente en la esfera literaria, de donde bebieron las artes plásticas (Bornay,

1995: 113). La balada *La Belle Dame sans Merci* (1819) de John Keats –fuente de inspiración de varias pinturas homónimas, como las de D.G. Rossetti o J.H. Waterhouse– fue clave para su configuración, como su poema *Lamia* (1821) o *La novia de Corinto* (1797) de Johann Goethe, estas últimas muy influenciadas por la literatura greco-romana.⁷

La idea encarnada por la *femme fatale* venía de lejos, con independencia de que se formulase específicamente a fines de siglo (Stott 1992), se concibiera en la segunda mitad del XIX (Bornay 1995) o estuviese presente durante toda la centuria (Braun 2012).

Como ocurre con cualquier encarnación monstruosa, resulta difícil determinarla conceptualmente. Se caracterizaba por ser una figura cambiante: la idea central era la ambigüedad. De cualquier modo, es posible interpretarla recomponiendo sus atributos físicos y sus rasgos psicológicos.

Destacaba por su atractivo turbio y perverso que desencadenaba desgracias. En ella belleza y ruina se fundían, como portadora de la muerte o generadora de dolor.

El control de su propia sexualidad (fuerte, lujuriosa, animal) y su paradójica capacidad de fascinar y perturbar constituían su esencia. No era una mera seductora, sino que sus encantos perseguían la destrucción de los hombres.

Su figura reunía sexualidad y maldad (actividad y violencia sexual, así como deseo de dañar y destruir) junto a una maternidad negativa (como ausencia u oposición a esta), elementos sin los que el arquetipo no existiría (Eteessam Párraga 2016, 276-277).

Hubo múltiples imágenes de la mujer fatal, encarnada en personajes míticos, históricos, bíblicos o literarios: como bruja o prostituta, mujer diabólica, masculinizada o sáfica; asociada con bestias (especialmente la serpiente). Además, recreó e hibridó rasgos de entidades y criaturas que enlazan la *femme fatale* con la genealogía del monstruo femenino.

Bebía de la Esfinge griega, como representación del carácter enigmático de las mujeres y del poder destructor animal; de las Sirenas, símbolo de voluptuosidad y seducción por su aspecto y su canto. De las Gorgonas y Medusa recogía su mirada fascinante, seductora y asesina, como la mujer que hipnotiza a los hombres. Su carácter devorador la asemejaba a las Harpías. Además, asumía atributos de otro monstruo femenino que entronca con el mundo mítico mesopotámico y la

7. Suele mencionarse el influjo del relato sobre una Empusa o Lamia en la *Vida de Apolonio* (siglo II d. C.) de Filóstrato.

tradición hebrea, Lilith: *daemon* perversa, seductora e insubordinada, primera mujer de Adán que con el tiempo sería confundida con Eva como culpable del pecado original. Las «hijas de Lilith» se vincularon al mal y lo demoníaco. Su carácter sádico y sexualmente devorador, cercano a lo vampírico, marcó la profunda interrelación entre la mujer fatal, o vampíresa, y la vampira.

Como criatura monstruosa, también los atributos de la vampira coincidían con los de ciertos seres de la tradición clásica: las Harpías, como raptoras de niños y de almas; las Estriges, como demonios femeninos que se nutrían de carne y sangre de recién nacidos; las Empusas, que bajo la apariencia de doncellas atraían a los hombres para aniquilarlos; o las Lamias, como monstruo devorador de recién nacidos o genios que bebían la sangre de jóvenes varones. Con ellas compartía lascivia, proximidad a lo animal y vinculación con la muerte. Además, la vampira enlazaba con otros personajes terribles del imaginario occidental como «reelaboración vanguardista del estereotipo de la bruja medieval» (Beteta 2016, 172).

Literariamente apprehendió sus cualidades definitivas en *Carmilla* (1872) de Le Fanu, *La muerta enamorada* (1836) de Gautier o *Drácula* (1897) de Bram Stoker. En lo plástico destacaron, entre otras, la *Vampira* de Burne-Jones (ca. 1897) o las de Munch (1895-1902).

Participaba como la *femme fatale* del rechazo a la maternidad, intensificada como ejecutora de neonatos, y de una sexualidad lujuriosa con acentuadas tendencias al lesbianismo. Por ello la mirada masculina las equiparó simbólicamente con la prostituta, como trampa carnal para el hombre (Bornay 1995, 61), y las asoció metafóricamente con una especie de caníbal sexual, como incitadora de lo prohibido.

Conclusiones

La investigación sobre los monstruos femeninos descubre a seres complejos, de carácter fluido y difícil definición, marcados por la contradicción categorial. Son construcciones dinámicas, que se cruzan y se reinventan con el tiempo. Durante la Antigüedad parecen mostrar una evolución desde el terror y la desconfianza de época arcaica, como arquetipos de la monstruosidad femenina, hacia posteriores alegorías morales asociadas con la «monstruosidad» de las mujeres, como imágenes de lo prohibido y lo inmoral.

El estrato mitológico greco-romano nunca llegó a desvanecerse. Se superpuso al judeocristiano medieval sufriendo una nueva mutación. Juntos ayudaron a forjar nuevas configuraciones del monstruo femenino: la *femme fatale* o «vampiresa», encarnación simbólica de la mujer como monstruo, y la «vampira», nueva criatura monstruosa específica del fin de la modernidad.

El análisis de ambas épocas descubre la doble vertiente de la relación mujer-monstruosidad: de una parte, el monstruo femenino, especialmente representado por las criaturas míticas de la Antigüedad, de apariencia exterior monstruosa asociada con ciertos atributos femeninos; de otra, la mujer monstruosa, encarnada por la mujer fatal, en la que su apariencia exterior femenina encierra el carácter monstruoso interior.

Sus descripciones y representaciones presentan un carácter ambiguo, tienden a oscilar entre lo bello y lo siniestro, lo atrayente y lo repulsivo, la fascinación y el desagrado.

La hibridación de los monstruos greco-romanos representaría de forma negativa la «duplicidad» femenina, revelando la creencia de que los cuerpos y las mentes de las mujeres, asociadas con la naturaleza, eran menos controlables que en los hombres, algo que podría explicar bien la abundancia de monstruos híbridos femeninos en la cultura clásica (Lowe 2015, 114).

Las figuras de la *femme fatale* encarnarían los riesgos de la modernidad para el mantenimiento del sistema patriarcal. Construidas sobre los estereotipos opuestos a la mujer virtuosa del mito y la religión, evolucionaron hacia un símbolo relacionado con la violencia, el exceso y la agitación social (Braun 2012, 3).

Todos los monstruos analizados se revelan como criaturas sexuadas: reproducían la antítesis del ideal de mujer instaurado por orden patriarcal y proyectaban simbólicamente las normas y valores genéricos de la cultura occidental.

En los monstruos femeninos y en las figuras femeninas monstruosas la sexualidad hiperbolizada ocupó un lugar esencial, como imágenes de la monstruosidad inmanente a la mujer, aquella vinculada con lo sexual. Su hipersexualidad resultaba inquietante y perturbadora; las convertía en imágenes «aberrantes» de lo femenino. Apuntaban a la idea de lo «monstruoso femenino», caricaturizando estereotipos asociados con la psicología femenina (la naturaleza salvaje, la bestialidad, la voracidad, la sexualidad insaciable, el sentimiento incontrolado) y a la peligrosa atracción que las mujeres podrían representar para los hombres.

La investigación también muestra la paradójica relación entre monstruo (femenino) y belleza. Alejándose de la tradicional asociación entre monstruosidad y fealdad, la trampa de la belleza de la *femme fatale* redoblaba su amenaza de

perdición para los hombres. La incoherencia entre su bello físico y su innata maldad interior dinamitaba la habitual definición de la deformidad física como reflejo visual de la deformidad moral. Pero esta noción no era completamente nueva. Durante la Antigüedad, a partir del periodo clásico y, sobre todo, en época helenística y romana, se produjo una significativa transformación de muchos monstruos femeninos: en lo plástico idealizando y erotizando sus rasgos; en lo literario la belleza devino en origen de la mutación monstruosa de algunas criaturas.

Aun así, no fue únicamente el aspecto físico lo que determinaba su monstruosidad, sino su característica naturaleza y conducta transgresora. Identificadas con lo prohibido o culturalmente rechazado para la mujer, siguieron la tradición de concebir lo femenino como prototipo de una alteridad perturbadora para el orden patriarcal. Eran figuras cargadas de ideología misógina. Encarnaban el miedo masculino a la transgresión de las normas de género y revelaban un claro mensaje social: el peligro de lo prohibido.

Como última reflexión, interesa señalar que, además de reflejarse en lo mítico, filosófico, literario o plástico, la construcción simbólico-cultural de lo femenino también se proyectó en otros aspectos de la cultura. Específicamente dentro del contexto de las criaturas monstruosas, la vinculación simbólica entre monstruosidad femenina y prostitución se muestra reveladora.

A nivel metafórico, los monstruos femeninos se relacionaron con mujeres situadas fuera de la sexualidad normativa, especialmente prostitutas. Así, durante la Antigüedad existió la costumbre onomástica de que hetairas y meretrices adoptasen nombres de monstruos femeninos (Escila, Esfinge, Lamia). Durante el siglo XIX se generalizó la visión de la prostituta como prototipo de mujer parasitaria que «consumía» los bienes y la energía de los hombres. Además, fue una de las encarnaciones de la *femme fatale* e imagen metafórica de la vampira humana, en una época en la que la prostitución, aunque considerada necesaria para mantener el orden, seguía juzgándose como el pecado más detestable. Sin duda esta vinculación de conceptos representa una línea sugerente para explorar en futuras investigaciones.

Bibliografía

- Aguirre Castro, Mercedes. 1998. «Monstruos y mitos: las Gorgonas en el Mediterráneo occidental». *Revista de arqueología* 19 (207): 22-31.
- Alganza Roldán, Minerva. 2012. «Genios alados, monstruos y mujeres fatales en la mitología griega». En *Vampiros a contraluz*, coordinado por Margarita Carretero González, 1-18. Granada: Comares.
- Bornay, Erika. 1995. *Las hijas de Lilith*. Madrid: Cátedra.
- Beteta, Yolanda. 2016. *Brujas, femme fatale y mujeres fálicas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Braun, Heather L. 2012. *The Rise and Fall of the Femme Fatale in British Literature, 1790-1910*. Maryland: Fairleigh Dickinson.
- Cabrera, Paloma. 2012. «Los seres híbridos». En *Seres híbridos en la mitología griega*, editado por Alberto Bernabé y Jorge Pérez de Tudela, 13-48. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Cohen, Jeffrey, ed. 1996. *Monster Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cortés, José Miguel G. 1997. *Orden y caos*. Barcelona: Anagrama.
- Dijkstra, Bram. 1986. *Idols of Perversity: Fantasies of Feminine Evil in Fin-de-Siècle culture*. Nueva York: Oxford University Press.
- Eteessam Párraga, Golrokh. 2016. *Lilith y sus descendientes: trayectoria del mito de la femme fatale en las literaturas europeas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Felton, Debbie. 2019. «Monsters and Fear of Highway Travel in Ancient Greece and Rome». En *Monster Anthropology: Ethnographic Explorations of Transforming Social Worlds through Monsters*, 29-44. Londres: Bloomsbury.
- González Terriza, Alejandro. 2015. *La dulce mano que acaricia y mata*. Madrid: UNED.
- Grimal, Pierre. 1989. *Diccionario de Mitología*. Barcelona: Paidós.
- Hopman, Marianne Govers. 2012. *Scylla: myth, metaphor, paradox*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Imperio, Olimpia. 2015. «La donna diavolo nella grecia antica: Lamia, Circe, Empusa e le stagioni della vita umana». *Synthesis* (22): 1-15.
- Karoglou, Kiki. 2018. *Dangerous beauty: Medusa in Classical Art*. Nueva York: Metropolitan Museum of Art.
- Lowe, Dunstan. 2015. *Monsters and Monstrosity in Augustan Poetry*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Lucendo Lacal, Santiago. 2009. *El vampiro como imagen-reflejo: estereotipo del horror en la modernidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mainoldi, Carla. 1995. «*Mostri al femminile*». En *Vicende e figure femminili in Grecia e a Roma, atti del convegno di Pesaro*, 69-84. Ancona: Commissione per le pari opportunità tra uomo e donna.
- Rae, Heather. 2012. *Encountering the Monstrous Masculine*. Glasgow: University of Glasgow.
- Rodríguez Blanco, M^a Eugenia. 2011. «Mujeres monstruo y monstruos de mujer en la mitología griega». En *Ideas de mujer: facetas de lo femenino en la Antigüedad*, coordinado por Rosario López Gregoris y Luis Unceta Gómez, 65-91. Alicante: Universidad de Alicante.
- Stott, Rebeca. 1992. *The fabrication of the Late Victorian Femme Fatale*. Londres: MacMillan.

Aproximación a una caracterización del exilio colombiano en Europa

Edinson Cuéllar Oliveros

edinsoncuellar@gmail.com

Sandra Torres Acosta

al379089@uji.es

Aunque la firma del Acuerdo de Paz firmado en el 2016 entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) ha generado un escenario favorable para la reflexión social, académica y política sobre el papel y situación de las personas que han sufrido el exilio, este sigue sin ser reconocido como un tipo de violencia consecuencia del conflicto armado y un campo sobre el cual queda mucho por estudiar. Con base en las experiencias de un grupo de 30 personas en el exilio y pertenecientes a organizaciones sociales en el exterior, este artículo realiza una caracterización del exilio colombiano a través del reconocimiento del impacto que este fenómeno genera para las víctimas. También resalta las prácticas que la población colombiana ha desarrollado como modo de resistencia frente al exilio.

Palabras claves: conflicto armado, memoria, exilio colombiano, impactos, resistencias

Introducción

El conflicto armado de más de medio siglo en Colombia es ampliamente desconocido en la comunidad internacional, lo que ha llevado a pensar en la movilidad transfronteriza de gente proveniente de ese país como un asunto de migración económica y no de desplazamiento forzado a causa del miedo a perder la vida, la libertad o la integridad.

Asimismo, el fenómeno del desplazamiento forzado permanece aún invisibilizado al interior del país, ocupando un lugar marginal en la narrativa del conflicto armado. El exilio como mecanismo de exclusión institucional lleva implícita la expulsión hacia los márgenes de la historia y el no reconocimiento dentro de una comunidad política. Rescatar la memoria colectiva de las personas exiliadas y su aporte a la superación de un pasado de violencia es una pieza fundamental dentro de la historia política contemporánea y especialmente en este período cuando se encuentra en marcha un proceso de justicia transicional producto del Acuerdo de Paz, firmado entre el gobierno y la guerrilla más antigua del continente americano.

Para la población colombiana que se ha movilizado forzosamente a un país o sociedad del norte global, en este caso Europa, la recuperación de sus memorias representa la posibilidad de aportar a esa historia desde los márgenes de quienes provienen de países del sur global y a su reconocimiento, poniendo en cuestión la ciudadanía restringida a la que se ven sometidos en dichas sociedades.

Este artículo hace parte de la investigación realizada para el informe entregado a la Comisión de la Verdad, mecanismo extrajudicial del sistema transicional, creado en el marco de los acuerdos de paz, que tiene como función contribuir al esclarecimiento de lo ocurrido y ofrecer una explicación amplia de la complejidad del conflicto (Acuerdo de Paz 2016, 131). En esta investigación se rescata la memoria colectiva del exilio como pieza fundamental para el aporte al relato de la historia del conflicto armado colombiano.

El objetivo del presente artículo es visibilizar los procesos exiliares de las personas colombianas en países de Europa, especialmente en España.

El concepto de *exilio*

El debate sobre cómo denominar el fenómeno de expulsión de colombianos y colombianas no es solamente una cuestión de carácter denotativo, es una discusión que se enmarca en un campo de fuerzas entre lo jurídico, lo estatal, lo organizativo y lo subjetivo, donde se lucha por el reconocimiento, frente a una permanente invisibilización.

Partiendo de esa necesidad de reconocimiento, se identifican tres esferas desde las cuales se ha intentado definir el fenómeno de la expulsión a causa del conflicto armado: 1. El plano jurídico; 2. El plano social y político; y 3. El subjetivo.

Dentro del marco normativo internacional, se encuentra la categoría de «refugio» establecida en la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los refugiados de 1951, donde se define como refugiada, aquella persona que debido a temores fundados de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentra en un país diferente al de su origen o residencia habitual y no puede o no quiere regresar a causa de dichos temores, por lo cual solicita la protección internacional.

El asilo, por su parte, es la práctica mediante la cual un Estado garantiza la protección, el amparo y la asistencia de las personas que han huido de su país de origen.

Existen otras categorías como «solicitantes de asilo» es decir aquellas personas que están a la espera de la respuesta a su solicitud de protección por parte del Estado de acogida, y los «solicitantes inadmitidos», que son aquellas personas a quienes su solicitud fue denegada pero que normalmente permanecen en los países de acogida, pues la situación que ha generado su expulsión en el país de origen continúa siendo una amenaza para su vida, haciendo imposible el retorno (CNMH 2018).

Las categorías de asilado y refugiado requieren, por tanto, del reconocimiento oficial por parte de los Estados de acogida y hace referencia al marco normativo internacional del estatuto de los refugiados.

Esta denominación es problemática en la medida en que también queda sometida a los procesos que cada Estado establece para determinar quién es o quién no es refugiado, lo que la ACNUR llama la Determinación de la Condición de Refugiado (DCR). Dichas determinaciones, tienen una tendencia a ser cada vez más restrictivas, especialmente en países del norte global, debido a la alta demanda y el número creciente de solicitudes que se viene presentando en los

últimos años. Lo anterior, tiene como resultado que un alto porcentaje de las personas que acuden a otros países para solicitar protección, queden en una situación de indefinición migratoria que profundiza su situación de vulnerabilidad, al ser personas que no cuentan con la protección de su Estado de origen y tampoco cuentan con ningún tipo de garantía dentro del Estado receptor.

Teniendo en cuenta las limitaciones para el reconocimiento como persona refugiada, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), utiliza la denominación de «personas en situación similar a los refugiados», para aquellas que son refugiadas de hecho, es decir, personas con necesidad de protección internacional, pero que no han sido reconocidas como tal por los Estados receptores. Bajo esta categoría se reconoce a gran cantidad de personas provenientes de Colombia.

La excesiva politización y burocratización de la figura del refugio pone en entredicho su capacidad de dar cuenta de los procesos de migración forzada que se dan en la actualidad. Se podría afirmar que el caso colombiano es aún más complicado, pues la firma del Acuerdo de paz con las FARC-EP en el 2016, ha hecho creer a la comunidad internacional y los Estados de acogida, que el conflicto armado ha terminado y por lo tanto la población colombiana no tiene la necesidad de protección internacional.

Sin embargo, esta concepción refleja, por un lado, un alto grado de desconocimiento a nivel internacional, acerca del conflicto armado, y, por otro lado, es el reflejo del discurso negacionista del Gobierno colombiano.

Más allá de la legislación internacional, es necesario concebir y resignificar las categorías jurídicas en el plano del reconocimiento social, rescatando el hecho de que no todas las experiencias de huida o expulsión son iguales y de que es necesario tener en cuenta el carácter heterogéneo del fenómeno. De esta manera empiezan a emerger nuevas categorías.

Dentro de las categorías utilizadas se encuentran las siguientes: migración forzada transfronteriza, migración política internacional (Correa 2018), éxodos transnacionales involuntarios, desplazamiento forzado externo (Baigorria y Arrieta 2018), desplazamiento forzado transfronterizo (Rincón 2016) exilios colombianos (CNMH 2018), exilio político (Vélez 2013), diáspora (Correa 2018).

Existen dos puntos que comparten las denominaciones anteriores y que son determinantes en la delimitación y definición del fenómeno: 1. el carácter forzado, involuntario y no deseado de salir del país, como decisión ajena al individuo (Jensen 1998) derivada de un hecho de violencia, coacción o represión; 2. La

imposibilidad de retornar, que solo puede darse si la situación que provocó la expulsión ha cambiado.

Sin embargo, dentro de algunas concepciones como son la migración política transnacional y exilio se hace referencia a una tercera característica, que tiene que ver con el hecho de que la partida involuntaria está ligada a razones políticas. Se trata de personas que cuentan con una trayectoria política que se convierte en la motivación central para su expulsión, esto es, han sido militantes, miembros de organizaciones sociales y políticas que al formar parte de la disidencia o de la oposición política, se han querido silenciar y excluir institucionalmente a través de su expulsión territorial.

Así pues, al hablar de exilio, se añadiría una tercera característica, sumada al carácter involuntario de la salida y la imposibilidad de retorno, que es la intervención de motivos políticos o ideológicos, lo que le otorga una naturaleza diferente a otro tipo de categorías (Vélez 2013).

En el caso colombiano, esta definición es de vital importancia pues la falta de garantías respecto a la participación política de la oposición ha sido uno de los factores que explican la persistencia del conflicto armado.

En ese sentido, este artículo retoma la definición de exilio del sociólogo Luis Roniger (2010, 143):

El exilio es un mecanismo de expulsión institucional. Mediante la expulsión del territorio nacional, el exilio tiene como propósito, revocar el pleno uso de los derechos de ciudadanía, y más aún, prevenir la participación de la persona exiliada en la arena política nacional.

Teniendo en cuenta que esta también es una categoría con la cual se sienten identificadas de manera subjetiva las personas participantes que definen el exilio como una estrategia que busca generar la muerte social y política.

Metodología: la investigación acción participativa

La metodología utilizada se ha basado en el ejercicio de recuperación participativa, colectiva y crítica de la memoria, desde el enfoque de la Investigación-Acción Participativa que parte de tres postulados:

1. Rompe «la vieja relación asimétrica de investigador e investigado (entrevistador/entrevistado) y se incorpora a la tarea compartida de investigación o estudio a las personas que en la antropología tradicional serían objetos» (Fals Borda 1987, 38). No lo hace con la intencionalidad de subordinar el objeto investigado y, de esta manera, producir conocimiento sobre él, sino de construir conocimiento con él, buscando transformar la realidad concreta.
2. «El aporte de datos mediante el trabajo colectivo, acceso a fuentes de información no oficiales (archivos de baúl), la recuperación crítica de la historia desde el ángulo popular» (Fals Borda 1987, 38) La construcción de la historia de forma participativa, colectiva y desde los sectores populares, normalmente marginados por la historia oficial.
3. El conocimiento popular «tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad [...] la interpretación campesina y obrera de la historia y la sociedad [...] es una interpretación válida que corrige la versión deformada que corre en muchos textos académicos, y que puede “recuperarse críticamente”» (Fals Borda 1997, 185 y 186).

En aras de visibilizar las memorias colectivas del exilio colombiano, los impactos y las resistencias, se consideró necesario partir de técnicas que despierten la memoria colectiva tal como se indica a continuación.

Los encuentros en grupos focales, que permiten la construcción participativa del conocimiento, el diálogo, el debate y la reflexión para el análisis colectivo, yendo más allá del testimonio oral y permitiendo introducir actitudes, silencios, emociones, etc.

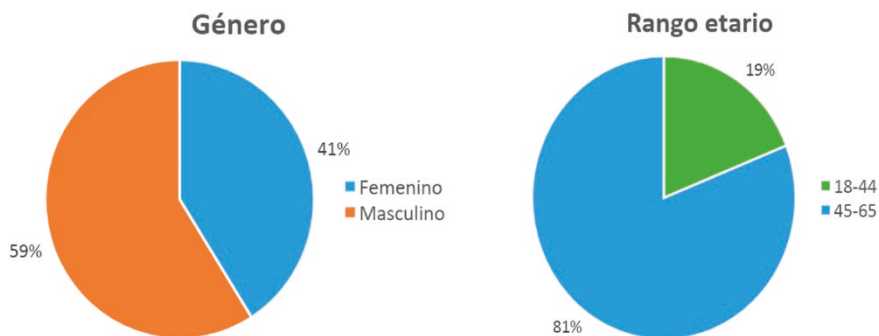
Teniendo en cuenta que la memoria tiene unos marcos espaciales y temporales, con los grupos focales se trabajaron cartografías y líneas o espirales de tiempo. Basada en una guía de temas, se realizaron dos tipos de cartografía:

1. Cartografía de «Las rutas del exilio». Esta cartografía recoge los relatos de las experiencias del éxodo, desde antes de la salida hasta la llegada al actual país de residencia.
2. Cartografía sobre «impactos y resistencias», con las que primero se abordaron las afectaciones, consecuencias o cambios ocurridos a raíz del desplazamiento forzado al exterior. Esta categoría se dividió en 5 subcategorías:

- Impactos económicos. Las afectaciones sobre las condiciones y los medios materiales de vida como son la formación profesional, técnica, trabajo, bienes, vivienda, salud y Seguridad Social, etc.
- Impactos familiares. Aquellos que afectan a la relación con la familia y con aquellas personas con quienes se encuentra en permanente relación, tanto en Colombia como en el país de acogida.
- Impactos psicosociales. Se refieren a la manera en que el exilio es experimentado desde el plano personal-subjetivo.
- Impactos culturales. Son los impactos que tienen que ver con las afectaciones, transformaciones en las prácticas sociales, ideas, costumbres, lenguaje, formas de hacer y relacionarse.
- Impactos político-organizativos. Son las afectaciones que ha tenido el desplazamiento forzado sobre la actividad política, social y organizativa que se desarrollaba en el país.
- Las resistencias y afrontamientos, como formas en que las personas exiliadas han hecho frente o transformado de manera positiva los impactos derivados del desplazamiento forzado externo. Debido a su trayectoria política, se hizo hincapié especialmente en las resistencias organizativas de las personas participantes, cómo se reinventaron y reconfiguraron sus liderazgos y su rol político en el país de acogida.

Resultados

Las personas que formaron parte del grupo focal fueron en total 30 personas integradas en organizaciones de víctimas en el exterior, específicamente del Foro Internacional de Víctimas que agrupa una serie de organizaciones que tienen procesos diversos y propios, que confluyen en esta plataforma. También cuenta con la participación de mujeres de la Colectiva de Mujeres Refugiadas, Exiliadas y Migradas. De estas 30 personas, la distribución por género y rango etario es la siguiente:

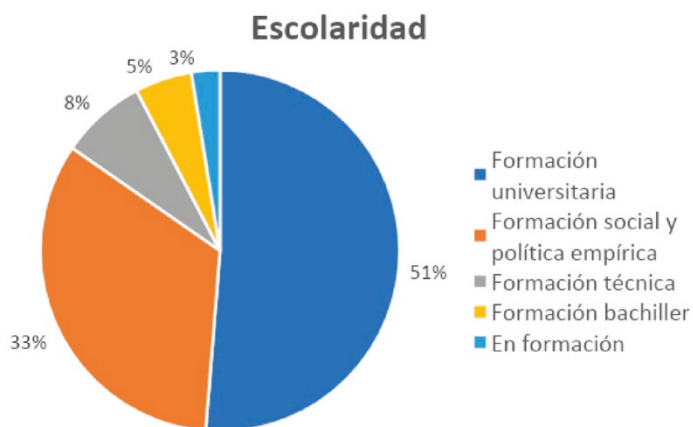


Gráfica 1. Distribución por género del grupo focal

Gráfica 2. Distribución por edad del grupo focal

Sin olvidar que la categoría de género es muy amplia, aquí simplemente nos hemos limitado a utilizar las categorías con las que se sienten identificadas las personas participantes. Aunque la proporción de mujeres participantes es menor que la de los hombres, es necesario recalcar que son mujeres pertenecientes a una de las organizaciones más importantes de mujeres colombianas en el exilio. Como muestra la gráfica 2, la mayor parte de las personas participantes era adulta, algunas en edad de jubilación. Esta información es relevante en la medida en que determina las posibilidades de jubilación, de incorporación laboral y de integración cultural en los países de acogida.

Para determinar la integración económica el grado de formación también es importante. Como muestra la siguiente gráfica, el 51% de los y las participantes cuentan con formación universitaria. El 33% cuentan con una formación social y política empírica. Lo anterior también influye en el estatus y las posibilidades de empleo, de homologación de títulos o de nuevas oportunidades formativas en el país de acogida.



Gráfica 3. Distribución por grado de escolaridad

Respecto al sector social y político al que pertenecían en Colombia, la distribución es la siguiente:



Gráfica 4. Sectores sociales en Colombia de las personas del grupo focal

Los países receptores de las personas que participaron son los siguientes: Bélgica, Portugal, Noruega, Suiza, Países Bajos, Suecia y España. El 46% de las personas viven en el Reino de España, específicamente en el País Valencià, Catalunya y Euskal Herria.

Interpretación de los resultados

En el corpus de los relatos se puede constatar que las trayectorias del exilio son muy diversas. Para 8 de estas personas, el exilio comenzó en países limítrofes como Ecuador, Venezuela, Panamá o Brasil, algunos de los cuales fueron países de tránsito o, en ocasiones, países a los cuales se recurrió en el primer exilio. El 35% de las personas participantes tuvo que pasar por más de un país en su trayectoria, sumando un total de tres países en algunas ocasiones, lo cual genera un grado de inestabilidad y de incertidumbre mayor.

Las difíciles condiciones relacionadas con la legislación interna respecto al otorgamiento de medidas de protección internacional, la misma situación social y económica del país receptor o incluso la revictimización por parte de los mismos actores que forzaron la salida de Colombia, son factores que hicieron que estas personas recurrieran al desplazamiento hacia Europa.

El promedio de los años que llevan en el exilio las personas participantes es de 14. El 37,8% cuenta con el estatus de protección internacional, el 16,21% tiene residencia o nacionalidad, 10,81% tiene estatus de estudiante y el resto son solicitantes de protección internacional o esta les ha sido denegada. Estos últimos casos corresponden a los últimos años durante los cuales se han venido endureciendo las políticas de otorgamiento de la protección internacional en la Unión Europea.

Respecto a los testimonios recogidos podemos resaltar algunas de las frases que dan cuenta de cada una de las categorías que se abordaron: La salida, la llegada y los impactos y resistencias.

1. La salida y la llegada

«sabíamos que en Colombia era imposible y teníamos que salir... A nosotros nos recibió Amnistía en el aeropuerto. El personal estuvo dispuesto a

acompañarnos [en] todo, durante 15-20 días» (Líder campesino, residente en Alicante).

En 20 de los casos se contó con acompañamiento internacional, especialmente de Somos Defensores y Amnistía Internacional. Este acompañamiento garantizó las condiciones materiales de acogida en el nuevo país, como la vivienda y la alimentación y facilitó los trámites de solicitud de protección; sin embargo, esta fue una ayuda que se limitó a los primeros meses de llegada. Asimismo, muchas de las y los líderes que hoy comparten espacios organizativos tuvieron la oportunidad de conocerse a través de las reuniones que realizaron estas organizaciones acompañantes.

Ahora bien, no todas las personas han contado con este acompañamiento y deben enfrentarse al nuevo contexto sin tener ningún tipo de orientación. En España, por ejemplo, apenas el 6% de las solicitudes presentadas son resueltas de manera favorable; sin embargo, mientras dure el trámite de la protección internacional, el solicitante puede permanecer en el país. En ese lapso incierto de tiempo la persona refugiada debe inscribirse en el programa estatal de acogida, en cuya segunda fase se otorga, a partir del sexto mes o más, la autorización para trabajar. Este puede suponer un tiempo de 12 meses sin tener permiso para poder trabajar.

Adicionalmente, las organizaciones encargadas del tema en los países de llegada no cuentan con información suficiente de lo que ocurre en Colombia, por lo que muchas veces ponen en duda o no comprenden la situación por la cual están pasando, generando posibles revictimizaciones. Es por esto por lo que muchos de los colectivos y organizaciones de la comunidad colombiana en el exterior se han convertido en acompañantes y receptores de personas colombianas que hoy siguen buscando refugio.

2. Las heridas del exilio

El desplazamiento forzado hacia otro país y el exilio constituye un hecho victimizante que lleva consigo muchas consecuencias dolorosas y particulares. Las personas que formaron parte del grupo focal nos comentaron cuáles fueron esas afectaciones, que se han dividido en las categorías que ya se explicaron y se presentan a continuación de manera más detallada, partiendo de los testimonios compartidos:

- Impactos económicos:

«Entonces aquí llegamos a hacer lo que hace la población migrante y más cuando se feminiza tanto el trabajo de los cuidados, llegamos a trabajar de empleadas domésticas» (Lideresa campesina, residente en Valencia).

«Cuando mi esposa llega... ella es bacteriología [...] y llega allá y le dicen: “no, eso no le sirve para nada aquí y si quiere validar tiene que pagar y volver a estudiar”» (Líder campesino, residente en Portugal).

En la actualidad, con altas tasas de desempleo, los contratos precarios, sumado a las dificultades de encontrar trabajo y la discriminación que a menudo sufren, no solo como extranjeros y recién llegados, sino también por poseer permisos de residencia de duración limitada, hacen que su real incorporación al mercado laboral sea bastante incierta. Además, el no reconocimiento de la formación ni la experiencia laboral adquirida en Colombia hace que el trabajador foráneo tenga que empezar su hoja de vida de nuevo, adquiriendo o revalidando sus conocimientos, pues los títulos son difíciles de homologar por un sistema internacional estandarizado. Eso implica una dificultad aún mayor en personas mayores con perfiles laborales ya definidos.

Por otro lado, las personas que no cuentan con ningún tipo de certificación, porque su formación ha sido de manera empírica, se quedan ocupando las plazas de trabajos que son despreciadas por las personas locales dada su poca regulación, los bajos salarios y las duras condiciones laborales. Esta situación la tienen que vivir especialmente las mujeres, que no tienen otra opción que dedicarse a la limpieza y el cuidado de personas mayores. Por eso, como afirma la lideresa antes citada, su liderazgo queda oculto detrás de una fregona. Todas las luchas que lideraron en Colombia quedan totalmente invisibilizadas.

- Impactos familiares

«Cuando tengo que recurrir a recoger monedas para irme a un locutorio y criar a mis hijos desde el locutorio» (Defensora DDHH, residente en Barcelona).

«En mi caso yo no he visto morir a nadie de mi familia». (Líder LGTBI, residente en Valencia).

El proceso de exilio se vuelve especialmente doloroso debido a la interrupción forzada que se padece en la construcción de la vida personal y familiar, al

verse obligadas las personas a dejar a sus familias. En el contexto actual, a pesar de la comunicación virtual que pueden mantener las familias, su ausencia en las distintas etapas del crecimiento, desarrollo y educación de los hijos, hermanos, tíos, abuelos, primos, etc., provoca graves afectaciones psicológicas. El desplazamiento forzado transfronterizo o exilio afecta a toda el área de relaciones, incluso cuando la familia completa se desplaza, aflorando procesos de culpa entre los miembros o creando un total desarraigo en las generaciones posteriores.

- Impactos psicosociales

«Tenía ese sentimiento de sentirme sola, y ese sentimiento sigue ahí: sola. Yo creo que lo más duro al principio fue esa sensación de apatía a todo lo que era tan extraño para mí» (Lideresa, residente en Barcelona).

El sentimiento de soledad y tristeza no se limitan al momento de llegada, por haber dejado el lugar donde se construyeron todos los lazos afectivos, asociativos y culturales; por el contrario, estos sentimientos persisten ante la pérdida de redes de apoyo, que incluyen desde la familia, los amigos hasta la organización social y política. El enfrentamiento a un nuevo mundo desconocido, con códigos y lenguas diferentes, genera confusión e incertidumbre respecto a sus proyectos de vida futuros. Algunas personas suman a estos sentimientos la indignación, el dolor y el miedo, por la persistencia de la violencia que le obligó a su salida del país y que sigue siendo el obstáculo para un posible retorno en condiciones dignas.

- Impactos culturales

«Aquí te toca hacer una inmersión en ese sistema, aprender su lengua, sus comidas, su forma de vestir y hasta su forma de tratar fría y distante. Entonces yo creo que eso también es una parte dolorosa: perder tu identidad» (Lideresa residente en Bruselas).

Es un cambio traumático tener que salir de su pueblo, dejar su tierra, ir a otro país, otro continente, donde se tiene que empezar completamente desde

ceros. El choque cultural es fuerte, en tanto que implica asumir la vida en otro mundo, donde incluso el idioma es distinto.

La alteración de la identidad cultural y de la percepción propia puede agravarse por la discriminación y estigmatización por parte de la sociedad receptora. Es ahí, retomando también las palabras de una de las defensoras de derechos humanos participante, donde comienzan a levantarse las otras fronteras que ya no son solo geográficas, sino que son culturales y sociales.

- Impactos político-organizativos

«Eso es un rompimiento. También el proyecto social, lo que uno ha hecho, el liderazgo, porque pierde incluso lo que uno es. Uno llega aquí y ya no tiene ese reconocimiento que uno jugaba ahí» (Líder campesino, residente en España).

Como se ha recalcado, el objetivo del exilio ha sido romper y desarticular las propuestas sociales y políticas que se apartaban de aquellos modelos basados en la fuerza, la violencia y la exclusión. El exilio ha dejado un vacío social que ha afectado a procesos de transformación locales, regionales y nacionales, la desprotección de comunidades vulnerables, la proliferación de proyectos que perjudican los territorios, entre otros vacíos sociales y políticos.

3. Resistencias

La vida como exiliado ha implicado el verse despojado del pleno ejercicio de sus derechos, tanto en el país de donde se proviene como en el país al que se llega. Esto, que en principio puede considerarse como un obstáculo, se ha convertido en un incentivo para continuar en la lucha por estos derechos, tanto en el país donde residen como en Colombia.

La formación política y académica, sus amplias experiencias de militancia y organizativas en Colombia, han hecho que estas personas desarrollen múltiples formas de afrontamiento para menguar los impactos negativos del exilio. La más destacada es la conformación de colectivos, asociaciones, organizaciones de base y movimientos sociales más amplios como ejercicio de dignificación y forma de incidencia sobre el devenir político del país más allá de sus fronteras, desde donde exigen medidas de reparación, reconocimiento, garantías de

retorno y de no repetición al Estado colombiano y el reconocimiento de sus derechos sociales y políticos en la sociedad de acogida.

Las iniciativas organizativas en el exilio han representado para estas personas la posibilidad de activar redes de apoyo y cooperación y volver a asumir roles de liderazgo, como antes de la expulsión del país, que favorecen la reconstrucción del proyecto de vida y la reconfiguración identitaria, así como la recuperación del capital político y social que el exilio les quiso arrebatar:

Un ejemplo de lo anterior es el Foro Internacional de Víctimas, al cual pertenecen las personas que participaron con sus relatos. El Foro fue creado en el 2014, durante los diálogos de paz iniciados en el 2012 con la guerrilla de las FARC, integrando otras iniciativas de colombianos en el exterior que venían trabajando por la paz de Colombia desde el exilio (Martínez 2016). También la Colectiva de Mujeres Refugiadas, Exiliadas y Migradas, una organización conformada por mujeres defensoras y lideresas provenientes de diferentes sectores: afrodescendientes, campesinas e indígenas constructoras de paz y de memoria en el exilio.

De esta manera, la construcción de la paz en Colombia y la defensa de los derechos de la población colombiana en el exterior vienen siendo puntos fundamentales dentro de la agenda política de estas organizaciones, permitiendo la articulación y la conformación de redes transnacionales que continúan en su lucha por una Colombia diferente y en paz.

Conclusiones

A pesar de que el exilio ha generado diferentes afectaciones para las personas colombianas que lo han vivido, entre las cuales se destaca el querer acallar sus luchas sociales y políticas, lo cierto es que, del otro lado de la frontera, estas luchas persisten, se fortalecen y continúan resonando más allá de las fronteras, visibilizando una realidad desconocida a nivel mundial y aportando a la construcción de paz, no solamente de Colombia sino de todos los lugares del mundo en los cuales se encuentran.

La construcción de un nuevo sujeto político transnacional, que coincide y aporta a las luchas de otros pueblos que, como el colombiano, han tenido que sufrir las consecuencias de la guerra, construye lazos de solidaridad y demuestra que las personas que buscan refugio, también constituyen un baluarte de

resistencia y aportan valores desde la pluralidad y la diversidad a la construcción de sociedades más democráticas y justas sin contemplar fronteras.

Es necesario que como sociedades, se re-conozcan otras realidades y se reevalúen las formas en las cuales estas realidades son incorporadas, especialmente en esta época caracterizada por la alta movilidad transfronteriza.

Bibliografía

- Bello, María Nubia. 2000. *Identidad, dignidad y desplazamiento forzado: Una lectura psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Baigorria, Ursula y Arrieta, Enan. 2018. «¿Cómo reconocer el exilio colombiano? Hacia una justicia transicional transnacional». En *Entre la guerra y la paz: Los lugares de la diáspora colombiana*. Ángela Iranzo y Edson Louidor (comp.) Bogotá: Universidad de los Andes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. 2018. *Exilio colombiano. Huellas del conflicto armado más allá de las fronteras*. Bogotá: CNMH.
- Correa, Fabian. 2018. *L'exil de colombiens et colombiennes en France (1978-1991): Entre l'invisibilité et la résistance*. París: Institut des Hautes Etudes de l'AmeriquelLatine.
- Fals Borda, Orlando. 1987. «Democracia y participación: Algunas Reflexiones». *Revista Colombiana de Sociología*, 5(1), 35-40.
- Fals Borda, Orlando. 1997. «La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la Investigación-Acción (Participativa)». En *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*, ed. El Colectivo. Montevideo.
- Giorgio, Agamben. 1996. «Política del exilio». *Cuadernos de Cultura de Barcelona*, 26-27: 41-58.
- Gobierno Nacional y FARC-EP. 2016. *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Bogotá, DC.
- Jensen, Silvina. 2005. «La historiografía del último exilio argentino: un territorio en construcción». *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario.
- Martínez, Jheyson. 2015. «Exiliados colombianos en España: participación política transnacional en el marco de las oportunidades de los diálogos de paz».

- VIII Congreso sobre Migraciones internacionales en España: S24/85-S24/96. Granada: Instituto de Migraciones.
- Martínez, Jheyson. 2016. «La herencia del 15M transferida a Colombia. La experiencia de los colombianos exiliados a través del Foro Internacional de Víctimas». *II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Restrepo Vélez, Ofelia. 2006. *Mujeres colombianas en España: Historias, Inmigración y Refugio*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rincón, Liz. 2019. «Paisajes del miedo, melancolías del destierro: exiliados políticos colombianos en la ciudad de Barcelona». *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 92: 177-199.
- Roniger, Luis. 2010. «Exilio político y democracia». *América Latina Hoy* 55: 143-172.
- Vélez Rodríguez, Juan F. 2013. *El exilio político como agente potencial de cambio en el presente y futuro de la sociedad: La experiencia del MOVICE en Madrid*. Manchester: Universidad de Manchester.
- Zanger, Tininiska. 2018. «Aproximación al desarrollo del exilio político como un campo discursivo a raíz del proceso de paz colombiano». *Jornadas de exilios políticos del Cono Sur*. La Plata. Universidad Nacional de la Plata.

Gender and media matters in Peace Communication – A case study of Pakistan

Syed Shah

noorulbasher@gmail.com

Researching the dyad of gender and media in the field of Peace Communication was never as important as of now. Against the backdrop of the rapidly evolving nature of media products, technology and actors; their accumulation and juxtaposition characterize the current media landscape. Along with critical and innovative content, stereotyped images and vociferous onslaught on the subject of gender equality coexist. The gender bias continues despite the recent more innovative and critical content produced through co-creation and contestation. The propagation of a hegemonic worldview of male supremacy is perpetually witnessed not just in fictional but also in factual programming strands. The ways in which women are signified in the media send important messages to the audience about women's role, women's lives and women's place. It is argued that the global discourse on gender studies would be inadequate without proper representation of theoretical and empirical accounts from the Global South. Studying gender and media from distinctive cultural perspectives with data from recent messages will enhance the inclusivity and universality of our views. By applying feminist media theory, this research resorts to a set of analytical terms and nuanced language to interrogate the cultural frames circulating in the Pakistani media. Using a feminist lens, this paper enhances the variety of viewpoints on the subject matter, by giving voice to the perspectives of women from the Global South, thus contributing to highlighting new or lesser-known dimensions of gender and media studies.

Keywords: peace communication, gender, media, discourses, Global South

Introduction

Women in South Asia in general, and in Pakistan in particular, lag behind and are under-represented in comparison with men in almost all fields of life. Both cultural and religious forces contribute mutually to women's submissive status (Ali Askar et al. 2020). In addition, established gender inequalities expose women to biases inherited in culture (Sambasivan et al. 2018). Due to the increasing number of harassment and domestic violence against women, Pakistan is in the list of worst countries for women (Bhattacharya 2014). With limited access to education and employment in the male dominated society, women are marginalized with limited fundamental rights (McCarthy 2017). In Pakistani society the dominant patriarchal set-up does not let women population to flourish sufficiently and stand up for their own cause, as seen in responses from the conservative sections of the society to Women Rights Marches/Movements held in the country over the last years. Similarly, low literacy rate of females is one of the main causes of women's all-round deprivation, marginalization and violence they are exposed to. This results in their low political and socio-economic participation and their disadvantaged capacity to compete in the job market. All this leads to the social and economic dependence of women and an ensured supremacy of men in the society (Kazmi 2005). On the one hand, the educational infrastructure is inadequate, and on the other hand, social behavior and perception is not always in the favor of female education (Bhattacharya 2014; Zubair 2016). The issue needs creative communicative solutions and hence needs scholarship.

Problem statement

Communication can be defined as a system that organizes scenarios or spaces in which individuals, social groups and institutions communicate to configure their associations. These scenarios are mediated and influenced by discourses,

where interaction between different interlocutors shapes social relations and hence leads to cultures and societies that we inhabit. The nature of communication is, like language, both a social product and a social practice. It is not only influenced from context, but it can also affect a context. Discourses are the like nodes of communication and hence lead the direction of communication (Fairclough 1989, Fowler 1981, Hall 1997, Benavides 1997, Habermas 1994). The challenge for communication for social change is in its planning and strategic processes, in its creativity and participatory aspects. The subversion of traditional epistemologies, which mainly involves passing from traditional approach to a non-traditional one, from individual persuasive to one that is collective or representative of everyone, cooperative and centered on a process that fits well with community, is all too difficult to be achieved. In order to explore the applicability of Communication for Social Change, this study will discuss the triad of peace communication, media and gender in the Pakistani context (i.e., the role of media in highlighting the social status of women in Pakistan) and contribute to the extension of the theory beyond time and space. Therefore, the suggested research question is as follows:

- How can Communication for Social Change provide an alternative way of highlighting gender issues in Pakistan?

Approach of the research

The purpose of this article is to generate critical and mobilizing frameworks in communication sciences. The approach that this research has applied is a theoretical analysis of the above research question. Communication with social justice has its own abilities and to remain constant it requires transgressing violence through communication, ‘based on an ethical testimony that can dialogue with the moral imagination’ (Lederach 2007, in Paris Albert 2018, 34, as cited in Nos-Aldás & Farné 2020, 10). It will expand our capacity to imagine ourselves within associative networks even with our enemies and will enhance our ability to think, imagine and embrace complexity and will reduce polarity.

The model that this research uses is inspired by a cultural efficacy frame which is based on communication and discourse analysis from a performativity perspective, that is, analyzing the ideas, intentions, and attitudes that each

communicative process transmits and mobilize. For this purpose, in order to examine the performative consequences of discourses in Pakistan, three levels are identified within a discourse: first, the ideas constructed by a certain discourse (how it symbolizes the issues and the reality it constructs); second, the relations that it poses among the persons involved in terms of the realities it communicates, and third, the reactions (commitments and responses) that it stimulates.

The application of an epistemological shift in the Communication for Social Change, which enables researchers to evaluate and produce public discourse in the light of cultural efficacy frame and based on performativity perspective, has shown usefulness and applicability for a range of communication strategies for social actors (media, communication professionals, social movements, public representatives, educational actors and non-governmental actors). It also provides tools for media education, peace movements and movements towards critical citizenry and inclusive political issues (Nos-Aldás 2019). These proposals subvert and transgress the reductionist imaginaries of theories of classic communication and extend them beyond its conception as a form of mere persuasion. The very tradition of the study of communication for social change is based on long term social change and interaction based on mutual potentials, emphasizing the significance of horizontal and dialogical processes and interactions beyond instrumental approaches (Dutta 2011, Enghel 2013, Mari-Sáez 2018, as cited in Nos-Aldás & Farné 2020). This mode of communication is understood as a communicative conversation and not just an instrumental construct, designed out of imposition and impenetrability (Darnton & Kirk 2011, as cited in Nos-Aldás & Farné 2020).

Women's social positioning in the Pakistani media

Within the discourses in the Pakistani media in general with the exception of a few outlets, the portrayal of women is a confined social status and continuously reinforces stereotyped gender roles and suppositions. For instance, promoting images of a woman's functions in the private sphere as that of mother, wife and inferior to men. Studies about a number of newspapers showed male domination from the very first pages, displaying men as bread earners and responsible citizens performing important activities from bureaucratic to legislative and management in contrast to women who are shown in the entertainment

and marketing sections indicating their association with private spheres and directing readers' attention towards female's inability to perform any serious work like men (Zubair 2016). Additionally, the women shown in the media do not depict average Pakistani women but are rather dressed up in a vogueish way and covered in heavy make-up (Ali and Batool 2015). Similarly, in electronic and social media, current affairs, political, and religious talk shows are strongly dominated by men. The majority of the prime-time current affairs talk shows anchors and analysts are men with sometimes a female assistant who will ask questions and the analyst, a man, will debate on that. With the ratio of 1 in 20 or 5 percent female reporters, a balanced gender representation is non-existent in Pakistan (Zia 2007). Even issues related to gender equality and feminism are the domain of men. The dominant images and voices of men in comparison to women in the media of South Asia reflect a patriarchal structure of the society, where the image of a woman is confined within the boundaries of home (Lafky and Duffy 1996). It has been shown that exposure to advertisements, employing stereotypical roles for women, has resulted in the perception of women's inability to perform managerial roles (Eisend 2010). Similarly, the representation of women in media as victims, submissive, dependent, sexual objects and so on is not only restricted to South Asia but globally (Zia 2007). This barefaced control of women by media is internalized by the society and is continued into further generations, which can lead to devastating realities for the country's future.

Besides locating women in the domain of household, media of the South Asia also promote a gender bias within society. For example, women are expected to not use the word "Ahtejaj", meaning protest but rather seek help through Islamic scholars (which are only men) and their male members of the family and the word "Help" is highlighted in many discussions about the Aurat Azadi March. This is a women's rights movement, literally meaning women independence march, which became more famous over the last years, celebrated in different cities on the 8th of March every year. Different newspaper articles were titled as "Aurat March! Secular or liberal dehshatgardi" (translated as "Aurat March! Secular and liberal terrorism") and "Aurat Azadi March ky naam pr ghinona khel be niqab" (Translated as "The filthy game is exposed in the name of Aurat independence March"). There have been scores of newspaper articles and television talk shows, which promoted the words about Aurat March as "Modernization, Vulgarization, Westernization, Dehumanization and a threat to Islamic and cultural values" (Baig et al. 2020).

In Pakistani society, modernization is associated with westernization and westernization is thought to be a devaluation of the moral and religious values. In Pakistani culture, media play a key role in highlighting issues and making them prominent. The media enjoy the power to promote a view about a certain issue. This fact became obvious with the promotion of a one-man political party i.e., the current ruling party PTI of Imran Khan, by giving more coverage to his demonstrations and rallies and thus establishing his image as a change bringing Prime Minister (Ullah et al. 2014). The same is the case with promoting more judgmental rather than fact-based gender roles promoted by the media in response to the Aurat Azadi March demonstrations held on Women's Day every year. No matter what the mood and purpose of the protestor maybe, the media choose to portray men as assertive and women as powerless and dangerous, who should seek help (i.e., men as protectors and women as weak dependents) (Baig et al. 2020). Media messages about women are often stereotypical, such as women are incapable of decision making and cannot perform important tasks, they should stay in the house, they should seek a right man for their protection, their energies should be used on raising good kids for that right man, and they should keep him. The working women should be brought into marriage fold and made to conform to social norms, otherwise they are undesirable exceptions (Zubair 2016). An image of 'a good Muslim woman' is promoted by the Pakistani cable media and television serials (Abbas 2018). According to many studies, Pakistani media portray women as a man's submissive and docile counterpart (Dougherty 2008; Tuchman 1979). This summarizes the discourse of patriarchy and the self of women, which is embedded in the Pakistani society and mainstreamed by the Pakistani media.

Social media harassment of women in Pakistan

Due to the continued wrong image of women propagated by the Pakistani media, violence against women in Pakistan is not taken as serious as it should be. According to a joint statement directed at the government entitled "Attacks on Women in Media in Pakistan", which is signed by 140 women-led civil society organizations, women journalists and women rights activists of Pakistan, published on the website of The Coalition for Women In Journalism, "vicious attacks through social media are being directed at women journalists and

commentators in Pakistan”. Women are targeted for their gender and their social media accounts, public pages and timelines are barraged with misogynistic slurs, threatened with physical and sexual violence. This online hate has the potential to incite violence and hate crimes. According to the joint statement, ‘for women in the media and especially in the social media platforms, it is difficult to remain and engage freely. Many have self-censored themselves, refrain from giving their opinion, sharing information or engaging online’. This trend especially gets out of proportion at times when there is a heated discussion of women’s rights or the patriarchal system of Pakistan is questioned, such as during the days of “Aurat (Women) Azadi (Independence) March” in Pakistan (Tarar et al. 2020).

Digital Rights Foundation (DRF) is a research advocacy NGO, in Punjab (Pakistan), which focuses on protection of human rights defenders, especially women in digital spaces, through digital security awareness and policy advocacy. The organization publishes yearly reports and advocates policy recommendations for anti-harassment laws in Pakistan. According to its research, 40 percent of women in Pakistan face various forms of harassment on the internet, including social media sites like Facebook and Twitter. The report further shows that a staggering 72 percent of women do not know about cybercrime laws in dealing with online harassment. The organization holds the view that due to the hostility that they face online, women by in large do not see themselves as owners of their online space and there is a feeling of insecurity among a large population of women.

The research paper is based on informal interviews with local population in the Khyber Pakhtunkhwa province of Pakistan over the months of June, July and August 2021. The author conducted field research comprising of interviews in Mardan, Swabi, Charsadda, Peshawar and Buner districts of Khyber Pakhtunkhwa province of Pakistan. There were also informal discussions with organizers of feminist groups, bloggers and pages run for raising awareness about gender-based discrimination in Pakistan, i.e., Feminism Pakistan, Peshawarful, Aurat Azadi March, Women Democratic Front, and Huqooq-e-Khalq Movement.

The outcome of the discussions was that despite the United Nations and international women rights groups terming online violence as a serious matter, women in Pakistan are of the opinion that their complaints are not sincerely dealt with by the concerning social media sites and relevant authorities. Moreover, women exposed to harassment and threats are asked to ignore such threats and use block options and not taken seriously by their peers and family

members. Some families use the same excuse to stop their females from accessing the internet. Research published by Digital Rights Foundation and the Coalition for Women in Journalism argue that such harassment should be seen as an extension of the violence against women and the gender discrimination that exist in the society. According to their reports, online violence promotes and is promoted by the offline socio-cultural norms, resulting in domestic and sexual abuse happening to women in the country. Women rights activists of Pakistan are of the view that they are being prevented from exercising their right to free speech or participating in online public discourses. If they self-censor themselves due to online harassment, other women will be prevented from receiving information and learning from their views, which is not just a violation of their rights under the Article 19-A of the constitution but have serious consequences for the status of women in the society.

Communication for social change

Communication for Social Change as a field has evolved from the debates on communication for development, social change, transformative approaches, post-colonial perspectives and from Communication for Peace, Cooperation and Conflict Transformation. Martínez-Guzmán (2005) proceeded from an approach of “discursive philosophy” which is based on a “discourse ethic” that strengthens the dialogic as explained by Arendt and Habermas. Martínez-Guzmán recommends that we “question the way we do things, question social structures (and the discourse we use to represent them), not viewing them as given, but reflecting on how they can be changed” (Nos Aldás 2002, 316). He worked on highlighting the political connection between culture and power, discourses and associative language used and performed within cultures. His pragmatic position of the assumption that “We can make peace” (Martínez-Guzmán, 2005) is adopted by numerous non-violent social movements as a slogan in their communication strategies and promoted in the mobilization of the citizenry.

The approach of Martínez-Guzmán, i.e., “epistemology of peacemaking”, involves scientific work and epistemologies, which are based on political knowledge in order to exert influence in the public sphere – where there are spaces for acting together, sharing words and deeds and applying power in a systematic manner through researching, education and communication (Arendt 1998,

2005, Martínez-Guzmán 2015, 1271, as cited in Nos-Aldás & Farné, 2020). This comes from an understanding of inequalities and the pursuit of justice is based on freedom and capabilities for the groups in the periphery – a transgressive dialogue with the plural about subordinate perspectives i.e., gender related issues – for seeking policies for cultures based on intercultural harmony. This can be found in Martínez-Guzmán's deeply post-colonial, intercultural and feminist way of thinking (See Nos-Aldás & Farné 2020, Comins & Martínez-Guzmán 2010, Nussbaum in Giri 2006, as cited in Nos-Aldás & Farné 2020).

Alternative discourses for women's rights

The approach of the methodological framework of this research, inspired from the proposals by Martínez-Guzmán (2001), is to contribute to creating alternative discourses based on tolerance, peace and inclusivity. Based on the frames of rights (i.e., the right to existence and coexistence, the right of freedom to be different, the right to engage in mutual questioning and reasoning between cultures and religions and the right to universal understanding), this research pursues to create a meta-frame of 'dignity and indignation'. "Dignity and Indignation" is a frame of human rights based on dignity, and a frame for the right to be different and to be heard.

In dialogue between Communication for Social Change and the current discourse paradigm of Patriarchy in Pakistan, this paper will incorporate alternative frames based on humanity rights and Galtung's proposal (1996; 2003) of triangle of violence i.e., direct violence, structural violence and cultural violence. The examples of narratives about gender role in the Pakistani society are categorized and addressed below.

Firstly, the narratives dominant in the communication of civil society initiatives that aim to transform direct violence should be highlighted and deconstructed. The alternative frame based on equality, right to life, culture of peace, non-violence, humanitarianism and caring can be searched and incorporated in the communication of alternative narratives directed at transforming direct violence, i.e., examples of the non-violent, respectful and kind behavior of the holy prophet Muhammad towards females in general and his wives in particular should be highlighted in religious debates.

Secondly, the narratives dominant in the communication of civil society organizations and groups that apply political pressure in an attempt to transform structural violence, such as Women movements or political parties highlighting the policies against the women and minority rights. These initiatives are designed to make political impact, for example, #justiceforzainab or #stopkillinghazaras #stopkidnappinghindugirls, #no-forced-conversions, #Justice-for-ArzoRaja, etc. In terms of communication, these types of initiatives generate alternative frames based on solidarity and coexistence and should be promoted by the media.

Thirdly, alternative narratives with information and sensitization aimed altering discourses of hate and intolerance which legitimize and sustain different forms violence should be discovered. For transforming cultural-symbolic violence, information aimed at refuting hoaxes and fake news should be reproduced and the facts be highlighted. These three heterogenous strategies can be combined in a common idea to integrate and promote an alternative frame based on inclusive, universal, humanistic and emancipatory values for seeking dialogue, interculturality, mutual respect and understanding.

In light of the above discussion, the table below summarizes the traditional frames that could be reformed with alternative frames.

Table 1. Alternative frames for the perception of women in the Pakistani media

| Traditional frame | Alternative frame |
|---|---|
| <p><i>Culture of defense</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Patriarchy is Islamic - Men's honor should be protected - Culture needs protection from Westernization | <p><i>Culture of solidarity</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Islamic teachings contend for respecting women as equal - Men and women both are honorable and men's honor is not solely in women's hands - Diversity promotes mutual coexistence, intercultural understanding and positively evolves the culture |

| Traditional frame | Alternative frame |
|---|---|
| <p><i>Culture of fear</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hackneyed stereotypes about powerful women as a threat - Misogyny, androphobia, gynophobia | <p><i>Culture of solidarity</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Like successful men, successful women also have complex personalities and cannot be generalized - Philogyny, philandry and respect for and admiration of women and men should be promoted |
| <p><i>Culture of exclusivity</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Values based on security, conservatism, tradition | <p><i>Culture of solidarity</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Values based on universality, the right to difference, emancipation and evolution should be promoted |
| <p><i>Culture of Constraint</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constraining the ability to imagine, i.e., a culture of absolutism, where reasoning and rational critic is prohibited | <p><i>Culture of Evolution and Development</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Positive Change is possible, i.e., the independence of Pakistan was a dream which came true; the dream of bringing peace in the post 9/11 Pakistan was an impossible task, which became a reality. The naming of the ethnic Pashtun dominated province as ‘Khyber Pakhtunkhwa’, became possible and etc. |

Source: Based on Nos-Aldás & Farné (2020)

Conclusion

This article contends that it is necessary to highlight, deconstruct, and complicate the image of women dominant in the media of Global South and reconstruct an image that doesn’t discriminate women on the basis of their gender. The importance of media in image building and opinion making about gender roles is important and effective and hence needs scrutiny from a discursive performative perspective. We have highlighted the role of Communication for Social Change in creating alternative peaceful narratives for women’s rights and help in the conception of a solution space for conflict resolution, that is, reconstruct relations, establish active dialogues, and acknowledge differences.

Another important aspect that this research points out is that the topic of feminism and media from Global South perspective needs scholarship and representation in the global debates on feminism. Future lines of investigation could address how we approach these themes in educational systems, with methodologies based cultural and religious sensibilities and promoting critical thought through media education.

Bibliography

- Abbas, Saleem. 2018. «Conventional female images, Islamization and its outcomes: A study of Pakistani TV dramas». *Online Journal of Communication and Media Technologies* 8 (2): 20-18.
- Nos-Aldás, Eloísa. 2002. «Review of “Philosophy to make peace” by Vicent Martínez Guzmán». *Convergence. Journal of Social Sciences* 9 (27). Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ali Aksar, Iffat, Mahmoud Danaee, Huma Maqsood, and Amira Firdaus. 2020. «Women’s social media needs and online social capital: Bonding and bridging social capital in Pakistan». *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 30 (8): 989-1012.
- Ali, Rabia, and Saira Batool. 2015. «Stereotypical Identities Discourse Analysis of Media Images of Women in Pakistan». *Multidisciplinary Journal of Gender Studies* 4 (2): 690-717.
- Abitbol, Eric, and Valerie Puleo. 2019. «Environment, conflict, and peace». In *Understanding International Conflict Management*: 218-233. Taylor & Francis Online. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429448164-16/environment-conflict-peace-eric-abitbol-valerie-puleo>.
- Arendt, Hannah. 1998. *The Human Condition*. Edited by Margaret Canovan: University of Chicago Press.
- Baig, Fatima Zafar, Muhammad Zammad Aslam, Nadia Akram, Kashaf Fatima, Alisha Malik, and Zafar Iqbal. 2020. «Role of Media in Representation of Sociocultural Ideologies in Aurat March (2019-2020): A Multimodal Discourse Analysis». *International Journal of English Linguistics* 10 (2). <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n2p414>.

- Batool, Amna, David Nemer, Elizabeth Churchill, Garen Checkley, Nithya Sambasivan, Nova Ahmed, Sane Gaytán, Sunny Consolvo, and Tara Matthews. 2018. «“Privacy is not for me, it’s for those rich women”: Performative Privacy Practices on Mobile Phones by Women in South Asia». In Fourteenth Symposium on Usable Privacy and Security (SOUPS): 127-142. <https://pdfs.semanticscholar.org/f250/5a73f70fcb549ed8e3f81b81aa3153099b4d.pdf>.
- Boyer, Pascal. 1990. *Tradition as Truth and Communication: A Cognitive Description of Traditional discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhattacharya, Sanchita. 2014. «Status of women in Pakistan». *Journal of the Research Society of Pakistan* 51(1).
- Darnton, Andrew, and Martin Kirk. 2011. *Finding Frames: New Ways to Engage the UK public in global poverty*. London: Bond.
- Dougherty, Ariel. 2008. «The intersections of women centered media: Funding and the struggle for our human rights». *Global Media Journal* 7(13). <https://www.globalmediajournal.com/open-access/the-intersections-of-women-centered-media-funding-and-the-struggle-for-our-human-rights.pdf>.
- Dutta, Mohan J. 2011. *Communicating Social Change: Structure, Culture, and Agency*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203834343>.
- Eisend, Martin. 2010. «A meta-analysis of gender roles in advertising». *Journal of the Academy of Marketing Science* 38 (4): 418-440.
- Enghel, Florencia. 2013. «Communication, development, and social change: Future alternatives». In *Global Communication*, pp. 129-151. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203744604>.
- Fairclough, Norman. 1992. «Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis». *Discourse & Society* 3 (2): 193-217.
- Fowler, Roger. 1981. *Literature as Social Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Galtung, Johan. 1996. *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Vol. 14. Oslo: Sage Publications, Inc.
- Galtung, Johan, and Dietrich Fischer. 2003. «A Peace Proposal for the Middle East». *Peace Review* 15 (1): 67-69.
- Giri, Ananta Kumar. 2006. «Cosmopolitanism and beyond: towards a multiverse of transformations». *Development and Change* 37 (6): 1277-1292.

- Habermas, Jürgen. 1990. «Discourse ethics: Notes on a program of philosophical justification». *Moral Consciousness and Communicative Action*, pp. 43-115. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hall, Judith A., Jason D. Carter, and Terrence G. Horgan. 2000. «Gender differences in nonverbal communication of emotion». *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives*, pp. 97-117. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herrero Rico, Sofía. 2018. «Education for nonkilling creativity: a reconstructive–empowering approach». *Journal of Peace Education* 15 (3): 309-324.
- Kazmi, Sayeda Wadiat, and Holy Quran. 2005. «Role of education in globalization: A case for Pakistan», *SAARC Journal of Human Resource Development* 1 (1): 90-107.
- Lafky, Sue, Margaret Duffy, Mary Steinmaus, and Dan Berkowitz. 1996. «Looking through gendered lenses: Female stereotyping in advertisements and gender role expectations». *Journalism & Mass Communication Quarterly* 73 (2): 379-388.
- Marí Sáez, Víctor Manuel. 2020. «Lessons on communication, development, and evaluation from a Freirean perspective». *Development in Practice* 30 (7): 862-873.
- Martínez-Guzmán, Vicent. 2000. «Knowing how to make peace. Epistemologies of studies for peace». *Convergence Journal of Social Sciences* (23). <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1814>
- Martínez-Guzmán, Vicent. 2001. *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- McCarthy, Michelle, Siobhan Hunt, and Karen Milne-Skillman. 2017. «“I know it was every week, but I can’t be sure if it was every day”: Domestic violence and women with learning disabilities». *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 30 (2): 269-282.
- Mingol, Irene Comins, and Vicent Martínez Guzmán. 2010. «From the fear of otherness to the recognition of the body: a perspective from the philosophy for Peace». *Phenomenological investigations: Yearbook of the Spanish Society of Phenomenology* 2: 37-60.
- Niall McCarthy. 2017. «The Best and Worst Countries for Women Worldwide». *Statista Charts*. Url: <https://www.statista.com/chart/11754/the-best-and-worst-countries-for-women-worldwide/>.

- Nos-Aldás, Eloísa, and Alessandra Farné. 2020. «Transgressive communication for social change: Performative epistemologies and cultural efficacy». *Convergencia [online]* 27: 1-26. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.12720>.
- Nos-Aldás, Eloísa, Alessandra Farné, and Tamer Al-Najjar Trujillo. 2019. «Social justice, cultures of peace and digital skills: communication for a critical global citizenship in higher education». *International Journal of Education for Social Justice* 8(1): 43-62.
- Perkins, Patricia E. Ellie. 1997. «Introduction: women, ecology, and economics: new models and theories». *Ecological Economics* (20):105-106. Elsevier Science Ireland Ltd. <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/37075/Women%20ecology%20and%20economics%20.pdf?sequence=1>.
- Sambasivan, Nithya, Garen Checkley, Amna Batool, Nova Ahmed, David Nemer, Laura Sanely Gaytán-Lugo, Tara Matthews, Sunny Consolvo, and Elizabeth Churchill. 2018. «“Privacy is not for me, it’s for those rich women”: Performative Privacy Practices on Mobile Phones by Women in South Asia». In Fourteenth Symposium on Usable Privacy and Security (SOUPS), pp. 127-142. USENIX Association.
- Tarar, Marghoob, Rana Hamza Arif, Khwaja Abdul Rahman, Khalid Husnain, Muhammad Suleman, Aqasha Zahid and Adil Shafiq. 2020. «Feminism in Pakistan and Emerging Perspectives». *Journal of Humanities and Social Sciences Studies* 2(6): 252-259.
- Tuchman, Gaye. 1979. «Women’s depiction by the mass media». *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 4 (3): 528-542.
- Ullah, Yaseen, Manzoor Ahmad and Syed Wasif Azim. 2014. *Politics of Protest in Pakistan: Causes and Features of the PTI*. Dharna in Islamabad, Pakistan. *Global Strategic & Security Studies Review* (1):23-31. [http://dx.doi.org/10.31703/gsssr.2020\(V-I\).03](http://dx.doi.org/10.31703/gsssr.2020(V-I).03).
- Zia, Anjum. 2007. «Media and Gender: Pakistani Perspective». In 16th AMIC Annual Conference.
- Zubair, Shirin. 2016. «Development narratives, media and women in Pakistan: shifts and continuities». *South Asian Popular Culture* 14 (1-2): 19-32.

La mujer política «del cambio» iberoamericana. Propuesta metodológica para el estudio de sus estrategias discursivas en Twitter

Romina Pepe-Oliva

al367984@uji.es

El descontento y desafección que siente la ciudadanía frente a las instituciones y la clase política en general ha sido la punta de partida para la emergencia de nuevas formas de expresión y participación política. Ser un actor político en la actualidad implica dar uso a las plataformas sociales para obtener mayor visibilidad. Es aquí donde muchas mujeres han sabido sacar partido de las posibilidades que pone a su disposición la Web 2.0 y las herramientas digitales. En este contexto surgen mujeres políticas que reclaman protagonismo y liderazgo a través de un fuerte uso de los medios digitales con un discurso alternativo. Esta investigación tiene por objetivo presentar una propuesta metodológica para estudiar y comparar cómo las mujeres políticas “del cambio” iberoamericana construyen un discurso comunicativo basado en la contrahegemonía a través de Twitter. La propuesta combina una dimensión cuantitativa junto a otra de naturaleza cualitativa, focalizada en el análisis crítico del discurso. Se pretende, por tanto, aportar un diseño metodológico que contribuya a detectar y comprender los discursos político-alternativos de las mujeres en el entorno digital desde el punto de vista comunicativo y desde una perspectiva comparada. Así como también, observar hasta qué punto Twitter se configura como un espacio de empoderamiento para estas mujeres favoreciendo la construcción de narrativas alternativas o contrahegemónicas.

Palabras clave: comunicación política, metodología, contrahegemonía, Twitter, mujer política

Introducción

Esta investigación busca indagar en cómo la mujer está adquiriendo más peso en la escena política, proceso relacionado con la emergencia de actores políticos alternativos, desde movimientos sociales, plataformas, acciones colectivas o nuevos partidos que buscan la transformación social y política. En este contexto es donde emergen las diferentes formas de hacer política con la presencia de mujeres que exigen voz y visibilidad propia más allá de los mecanismos de la política tradicional, mujeres con compromiso político, capacidad de liderazgo y transformación social. Aquellas que reclaman la transformación de la realidad política actual, es a las que llamaremos *mujeres políticas «del cambio»*. Mujeres que, a través del uso de las tecnologías digitales, asumen un papel activo (Casero-Ripollés 2016), de productoras de sus propios contenidos (Cammaerts 2018), generando narrativas contrahegemónicas, como una manera de desestabilizar el discurso político dominante que ostentan los medios tradicionales y las elites políticas (Alonso-Muñoz y Casero-Ripollés 2016).

La finalidad de este trabajo, por tanto, es presentar una propuesta metodológica que permita estudiar y analizar, de forma comparada, cómo las mujeres políticas “del cambio” iberoamericanas construyen sus estrategias comunicativas alternativas en Twitter como un espacio de empoderamiento discursivo. Además, se trata de un modelo analítico que servirá para explorar cómo las mujeres políticas «del cambio» utilizan Twitter para construir un discurso y una narrativa contrahegemónica. Nos interesa focalizar en su producción discursiva para conocer concretamente su capacidad de autorreferencialidad o contramediación. Así, analizando en detalles sus tuits daremos cuenta y conoceremos más a fondo su intencionalidad narrativa.

Propuesta metodológica

Técnica de investigación

La metodología se basa en la aplicación de la técnica del análisis de contenido que combina una dimensión cuantitativa junto a otra de naturaleza cualitativa focalizada en el análisis crítico del discurso (Fairclough 2013; Van Dijk 2006 1993). Esta perspectiva entiende el discurso como una forma de poder simbólico, capaz de condicionar la opinión pública, puesto que es una herramienta clave de la construcción de la realidad (Van Dijk 1993). Esta metodología interpretativa se centra en profundizar en el contenido del discurso público y no en los efectos que tienen en la recepción del público consumidor de los mismos. Se centra en los problemas sociales, fundamentalmente en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación (Van Dijk 2003). Por ello, es especialmente idóneo para analizar la configuración de discursos alternativo que buscan disputar el poder establecido.

Muestra

La obtención de los tuits de la muestra se llevará a cabo a partir de la herramienta *Twitonomy Premium*, cuya eficacia ha sido probada en el estudio de los mensajes políticos (Borra y Rieder 2014; Larrondo-Ureta, Pérez y Meso 2016; Alonso-Muñoz, Marcos-García y Casero-Ripollés 2016; Peña-Fernández, Larrondo-Ureta y Orbegozo-Terradillos 2019). Una vez obtenida la muestra, se analizará el contenido de los mensajes publicados por los perfiles de Twitter seleccionados. El análisis de cada uno de los tuits y retuits se realizará de forma manual y no automatizada.

El período de análisis comprende la totalidad del año 2020. La muestra se realizará a partir de la selección de una semana de cada mes. Se opta, de este modo por un curso rutinario, evitando acontecimientos políticos relevantes como, por ejemplo, periodos electorales, para observar cómo se configura su estrategia discursiva de forma cotidiana.

La propuesta basa su estudio en los perfiles de Twitter de mujeres políticas denominadas «del cambio» en el contexto iberoamericano: Myriam Bregman (Argentina); Vilma Ripoll (Argentina), Camilia Vallejo (Chile); Ana Erazo

(Colombia); Ada Colau (España); Teresa Rodríguez (España); Martha Tagle (México); Veronika Mendoza (Perú); Marisa Matías (Portugal) y Verónica Mato (Uruguay).

Modelo de análisis

El modelo está compuesto por siete variables que, mediante el diseño distintas categorías, permitirán analizar la producción discursiva en Twitter de las políticas seleccionadas.

Discurso contrahegemónico

En este punto se propone indagar si existe componente del discurso contrahegemónico en las narrativas de las políticas. El análisis se realizará a través de la codificación de cada uno de los tuits que componen la muestra utilizando variables de respuesta dicotómica (Sí/No) para responder a las siguientes cuestiones:

1. Sostiene una estrategia discursiva de diferenciación entre «nosotras/os» y «ellas/os». Hay una construcción discursiva que mantiene una diferenciación entre quién enuncia el tuit y hacia quién va dirigido.
2. Critica al poder establecido y las élites económicas, políticas y sociales. Realiza crítica directa al poder a las élites políticas, económicas, sociales o judiciales.
3. Se posiciona como interlocutor de los sin voz. Se posiciona como la portavoz de aquellos que no pueden hacerlo y da visibilidad a las problemáticas de quienes sufren.
4. Denuncia abiertamente las desigualdades. Visibiliza y denuncia abiertamente las desigualdades. Su denuncia es para evitar o aminorar los grandes males que producen el hambre, la violencia, el racismo, etc.
5. Apela a la desobediencia o resistencia social. Se propone romper con las maneras tradicionales de actuar en la vida pública o política. Sus discursos no siempre mantienen el «status quo».
6. Expresa «otras» formas y/o valores de accionar en política. Expone nuevas formas de quehacer políticos, se explica, argumenta (transparencia,

rendición de cuentas, menos privilegios políticos, reducción de nóminas, más visibilidad de su trabajo cotidiano). Ej. @camila_vallejo: «Hoy, en un nuevo capítulo del mundo al revés: presidente del Consejo para la Transparencia se niega a la transparencia Impresentable!».

7. Activa «formas extrarrepresentativas» o no-convencionales para la participación. Invita a la acción y movilización ciudadana de la cual ella también es partícipe. Ej. @AnaErazoR: «Sostendremos nuestros pies en las calles por nuestros derechos. ¡Viva el paro nacional!».
8. Reivindica su condición política como sujeto «del cambio». Sus maneras de hacer política, así como sus propuestas para la transformación son expuestas a la ciudadanía como una manera de cambiar la situación vigente. Ej. @Vero_Mendoza_F: «Un reinicio apurado d actividades económicas puede significar 1 ola d contagios q nuestro Sist d salud no podría soportar. Desde @NuevoPeruMov insistimos en poner la vida x delante y en entrega rápida d BonoUniversal para q las familias puedan quedarse en casa, entre otras medidas».
9. Propone una agenda temática alternativa. Es capaz de incluir en sus propias temáticas o definir «otras miradas» en cuanto a memoria histórica, modelo de ciudad, medioambiente, industrialización, tecnología y consumo: crisis de vivienda, trabajo digno, identidades diversas, etc.
10. Impulsa el activismo rizomático. Propone, apoya o forma parte redes de autoorganización, redes de apoyo, movimientos conjuntos, ciudadanos, sistemas de presión social. Ej. @TeresaRodr_: «La organización de la gente y la red de lazos comunitarios es la mejor receta en tiempos difíciles. Qué maravilla de iniciativa, ojalá se replique en otras partes».
11. Representa la renovación democrática. Se propone como las nuevas formas de quehacer donde se aleja de los perfiles políticos y discursos tradicionales. Son la antítesis de la política tradicional, son nuevos valores, responden con transparencia.

Agenda temática

En este punto se indagará en qué temas centran su atención las políticas seleccionadas. ¿Cuál es la temática recurrente en sus discursos? ¿Qué tipo de información colocan en sus *posts*? Se propone enumerar y cuantificar las temáticas abordadas, siguiendo la siguiente relación de temas:

1. Economía
2. Estrategia y pactos de gobierno
3. Cultura y deporte
4. Crisis sanitaria – COVID-19
5. Temas sociales
6. Corrupción
7. I+D (La investigación científica y el desarrollo tecnológico)
8. Justicia
9. Terrorismo
10. Inmigración/migración. Refugiados
11. Dictaduras militares
12. Defensa
13. Medioambiente
14. Regeneración democrática
15. Protesta social
16. Cortesía y protocolo
17. Asuntos exteriores
18. Organización de eventos políticos
19. Relación con los medios
20. Organización territorial
21. Temas personales
22. Sin tema
23. Otros

Reacción del público a la agenda

En este apartado se estudiará qué temas responden más los usuarios, reacciones de los usuarios: *el engagement*. Este concepto se entiende como índice de interacción con la audiencia. En esta categoría se analiza los factores indicadores del impacto e interés que los tuits difundidos por las políticas generan sobre el público en Twitter:

Tabla 1. Índice de interacción con la audiencia

| Nº | Variable | Cantidad |
|----|---------------------------|----------|
| 1 | Número de menciones | |
| 2 | Número de RT (retuits) | |
| 3 | Número de comentarios | |
| 4 | Número de <i>Me gusta</i> | |
| 5 | Número de citados | |

Fuente: Elaboración propia

El objetivo en este punto es elaborar una media por retuits y *Me gusta* por tuit y analizar qué temas consiguen estar por encima de la media. Así podremos observar qué temáticas resultan más recurrentes y podremos relacionarlos con la agenda temática articulada por las «mujeres del cambio».

Discurso de liderazgo

Aquí se centrará la atención en el análisis del discurso de liderazgo presente en la construcción discursiva de las mujeres políticas. ¿Existe un discurso de liderazgo en la estrategia comunicativa de las políticas? ¿Es un tipo de discurso de líder o de liderazgo? En nuestro planteamiento, no hay que confundir liderazgo -proceso dinámico complejo- con líder -visión anacrónica héroe o salvador- (Castiñeira y Lozano 2012).

Para responder a estos interrogantes, se propone, en primer lugar, la codificación de cada uno de los mensajes que componen la muestra utilizando variables de respuesta dicotómica (Sí/No) para responder a la pregunta: ¿En el tuit se presenta o se refiere a sí misma como lideresa?

En caso de que la respuesta sea afirmativa, se analiza si el tuit de la actora conlleva carácter de líder o de liderazgo, ubicando el mismo dentro de alguna de las categorías que se detallan a continuación:

1. Discurso heroico o de heroína épica-salvadora. Tuits donde la construcción de su discurso se orienta o posiciona como héroe/heroína nacional o como símbolo de coraje y resistencia o de lucha. Ej.: Tuits en el que comparte que asume su cargo o un puesto por el bien de su comunidad.
2. Discurso carismático. Tuits donde comunica o genera habilidad para transmitir y compartir emociones positivas que cautivan a sus seguidores. Ej.: Tuits en los que comenta que gracias a su propuesta se llegará más pronto a una solución de un conflicto dado.
3. Discurso que invita a seguirla. Tuits donde propone movilizar a sus seguidores motivando y buscando el apoyo necesario. Ej.: Tuits que invite a salir a la calle a movilizarse por alguna causa en la que ella encabezará la protesta.
4. Discurso de proezas. Tuits donde demuestra el «autosacrificio» social o político, así como la asunción de riesgos, incluso morales, para conseguir las metas u objetivos por su comunidad, por su ciudad, pueblo o país. Ej.: Ella se autoproponer como cortafuegos en un enfrentamiento.
5. Discurso afirmativo. Tuits donde consiga proyectar seguridad y experiencia. Mensajes en los que proyecte conocimiento del terreno en el que se va a mover. Ej.: Aconseja seguir peleando en ese hecho porque sabe por experiencia que se conseguirá lo que se busca.
6. Discurso dialógico. Tuits donde fomenta, apoya o propone mantener el diálogo interno-externo de manera fluida y clara. Busca generar consenso con distintos miembros de su partido, opositores, instituciones, etc. Invita al diálogo social y a escuchar otras voces. Ej.: Se propone como portavoz de algún colectivo para la resolución de un conflicto.
7. Discurso proactivo. Tuits donde se posiciona al lado de la gente, no por encima de ella. Mensajes en los que fomenta las aportaciones e ideas de las organizaciones, movimientos, trabajadores o personas, escucha las propuestas de los colectivos sociales y reconoce el trabajo de los otros. Muestra que está dispuesta a coparticipar, es abierta y activa hacia los demás. Ej.: Acompañará a las víctimas de una tragedia al Congreso a presentar una iniciativa legislativa.
8. Discurso de cooperación. Tuits donde activa la participación social, el trabajo comunitario y apoya diferentes instituciones que buscan la transformación de la realidad o actúan como motor para una ciudadanía activa. Ej.: Se muestra dando clases en un barrio periférico o cocinando en un comedor comunitario.

9. Discurso de atención e intención. Tuits donde comunica sus propuestas como sinónimos de reflexiones o ideas compartidas, participativas, democráticas, etc. Mensajes que promueven las relaciones sociales dentro de su grupo, mostrando un clima de trabajo cordial. Aporta atención e intención. Ej.: Realiza una propuesta legislativa que fue fruto del trabajo de todo su equipo.
10. Discurso de honestidad. Tuits en los que ofrece su verdad, aportando razones para generar confianza en sus decisiones. Mensajes que presentan cifras, pronósticos y procesos. Se propone como honesta y transparente. Ej.: Contraargumenta a su opositor/a política con las cifras reales o las causas económicas de mortalidad infantil.
11. Discurso de empatía. Tuits donde demuestra o comunica que sabe ponerse en el lugar de los demás al tomar en cuenta sentimientos y/o expectativas de la ciudadanía, hombres, mujeres o niños/niñas de su comunidad. Ej.: Se compromete a seguir peleando por los derechos de los hijos e hijas de desaparecidos en las últimas dictaduras.

Componente emocional del discurso político

Se propone abordar cuestiones en torno a la comunicación política en el plano emocional. La *emocionalización* de la vida pública (Lara y Domínguez 2013) se concentra en «aquello que se siente» y tiene como objetivo generar una reacción específica en el espectador. Estas estrategias comunicativas intentan despertar una respuesta emocional en los destinatarios, ya sea positiva o negativa, esperando que influya en sus decisiones políticas (Tarullo 2016). Por tanto, se indagará si en los tuits se apela a las emociones. Y si es así, nos interesa saber qué emociones son expresadas por las mujeres políticas. Para este propósito se diseña una tabla de emociones basándonos principalmente en los autores Paul Eckman (1979) y Robert Plutchick (1980), que hemos organizado en emociones negativas y positivas.

Para su ejecución se preguntará si el mensaje contiene emoción y seguidamente, si la respuesta es afirmativa, se pasa a analizar qué tipo de emoción expresa.

Tabla 2. Análisis del componente emocional

| ¿El tuit expresa o contiene alguna emoción? | NO | |
|---|----|-----------------------------|
| | SÍ | |
| 1. Emociones positivas | A | Alegría |
| | B | Sorpresa |
| | C | Confianza |
| | D | Agradecimiento |
| | E | Orgullo/Satisfacción/Placer |
| | F | Empatía |
| | G | Interés |
| 2. Emociones negativas | H | Indignación/Enfado |
| | I | Tristeza/Dolor |
| | J | Asco/Desprecio |
| | K | Vergüenza |
| | L | Culpa |
| | M | Miedo/angustia |

Fuente: Elaboración propia

Perspectiva género en el discurso político

En este punto nos interesaremos por el papel que las actrices estudiadas le dan a la mujer y a las problemáticas que le afectan por razones de sexo. Es decir, se indagará a través de un enfoque específico, sobre aquellas cuestiones que afectan únicamente a las mujeres o cuestiones típicamente relacionadas con las reivindicaciones de las luchas feministas (Huddy y Terkildsen 1993; Lawless 2004; Peña-Fernández, Larrondo-Ureta y Orbegozo-Terradillos 2019).

El análisis se realizará a través de la codificación de cada uno de los mensajes que componen la muestra respondiendo a la pregunta ¿Tiene el tuit analizado

contenido de género? Obteniendo respuesta dicotómica (Sí/No). En caso de que la respuesta sea sí, se pasará a analizar qué temática de género se aborda y en qué cantidad.

Cuestiones que afectan a las mujeres:

1. Discurso referente al feminismo. Tuits en los que estén presentes claras referencias al feminismo como movimiento histórico y su lucha centrada en la búsqueda de la igualdad. Ej. @MarthaTagleMed: «Hoy se cumplen 112 años del nacimiento de #SimoneDeBeauvoir, filósofa, escritora y precursora de la lucha feminista que dedicó su vida a trabajar por la reivindicación de los derechos de las mujeres. Su legado *El segundo sexo*. es uno de los textos más importantes en el mundo».
2. Discurso que denuncia la feminización de la pobreza. Tuits que alertan sobre el aumento de las tasas de pobreza principalmente entre las mujeres. Ej. @myriambregman: «Con #pandemia Soledad Acuña bajó el presupuesto educativo, recortó el plan de computadoras, no acondicionó las escuelas y tuvimos que presentar un amparo exigiendo una alimentación saludable ¿Ella está organizando la vuelta a clases?».
3. Discurso sobre el mundo laboral de las mujeres. Tuits en los que visibilizan la situación laboral de las mujeres vulnerables en empleos precarios, trabajo doméstico no asalariado o trabajos en el mercado informal. Mensajes que reclamen también conciliación laboral o racionalización de horarios. Además, incluye tuits que reconozcan la necesidad de legislar para conseguir empleos de mejor calidad, horarios y jornadas que permitan a las mujeres conciliar la vida familiar y laboral con dignidad. Ej. @myriambregman: «Un año de crisis ha significado una década de retroceso en materia laboral para las mujeres latinoamericanas. Son las más perjudicadas por ser mayoría en aquellas profesiones con mayor precarización y riesgo de destrucción de empleo».
4. Discurso sobre cuidados feminizados. Tuits donde se hable del reparto desigual de las cargas familiares. También incluye mensajes sobre maternidad, parto, lactancia, crianza y cuidados. Ej.: @Veronica_Mato: «¿Quién va levantar la mano para mantener la carga en la vida de las mujeres? ¡Los juzgados multimateria son necesarios y urgentes! ¡¡¡Se quiere recortar de-

- rechos de las mujeres en una ley de Presupuesto... Nos quieren recortar hasta la ley de Violencia basada en género!!!».
5. Discurso que denuncia la violencia contra las mujeres. Tuits en los que se denuncia o se dé cuenta de cifras sobre la violencia contra las mujeres o niñas y la violencia de género: feminicidios, pedofilia, violaciones, acoso sexual, prostitución, tráfico y trata de mujeres. Ej. @AnaErazoR: «Anoche asesinaron a mi compañera Lili. Y aún no puedo creerlo. Expresar lo que siento es poco. Tengo rabia infinita de la inseguridad para con las mujeres Hay presunción de feminicidio. Le pido a @SeguridadCali que este crimen no quede en la impunidad. Como los miles de mi ciudad».
 6. Discurso sobre la igualdad de oportunidades. Tuits donde se hace referencia a la necesidad de que las mujeres y niñas tengan las mismas oportunidades que los hombres y niños o se proponga la necesidad de dar solución con políticas públicas que favorezcan la igualdad de oportunidades. Ej.: @MarthaTagleMed: «En los próximos días presentaremos una petición formal para reunirse con el secretario de Hacienda porque dicha instancia fue la que reservó los recursos. Hay que exigir una respuesta, la ley establece que lo etiquetado para la igualdad no se puede reducir».
 7. Discurso contra los estereotipos de género. Tuits que propongan combatir o romper estereotipos y discursos que apoyen la exigencia de mujeres reales. Ej.: @AdaColau: «Toda la razón @laurapcastano! Hablaremos de lo que nos dé la gana, también de fútbol. Y con más ganas que nunca le daremos visibilidad y apoyo al fútbol femenino».
 8. Discurso sobre cuotas de paridad. Tuits que contengan debates sobre la conveniencia o no de cuotas de género. Mensajes en los que se reclame sobre la escasa presencia de mujeres en cualquier ámbito. Ej.: @camila_vallejo: «Piñera no entiende sobre género o se esfuerza en provocar. Insiste en designaciones x cuoteo político, ahora con una ministra q votó en contra del Posnatal y felicitó a una niña violada x parir... cómo confiar q trabajará a favor de las mujeres, como con el Posnataldeemergencia?».
 9. Discurso sobre derecho al aborto y derecho reproductivo. Tuits que hablen del derecho al aborto libre y voluntario, se reconozca la problemática o se apoye la lucha por la interrupción voluntaria del embarazo a nivel mundial como una cuestión de salud pública para todas las mujeres. Ej.: @vilma_ripoll: «Cientas mueren por abortos clandestinos cada año ¿Hasta cuándo? #EsAhoraAlberto y es con nuestro proyecto #AbortoLegal2020».

10. Discurso sobre el techo de cristal. Tuits que contengan denuncias y críticas a la falta de igualdad efectiva de oportunidades. Mensajes que denuncien la existencia de un techo de cristal que afecta directamente a las carreras profesionales de las mujeres. Ej. @myriambregman: «Romper el techo de cristal... o mandar a otras mujeres al sótano. Recomiendo: ¿Quién es la CEO que dejó en la calle a las familias de Latam?».

Interacción con otros actores políticos, sociales y económicos o institucionales


Focalizaremos la atención aquí en cómo se relacionan o interactúan las actoras estudiadas, a través de la mención o quién hace referencia directa. Nos interesa conocer si existen espacios de diálogo en relación con las temáticas abordadas o citadas por las actoras. Con ello, buscamos reflexionar en torno estos espacios de dialógicos, en estrecha relación con las tensiones y conflictos presentes en las sociedades que viven.

Twitter da la posibilidad a los políticos y candidatos electorales de interactuar con los ciudadanos a través del diálogo, de la mención o del retuit (Zugasti-Azagra y Pérez-González 2015). Además, permite el establecimiento de relaciones entre ambos (Micó y Casero-Ripollés 2014). La intención será conocer, por tanto, si las actoras aprovechan el potencial de Twitter y promueven, difunden y dialogan en sus perfiles, utilizando la comunicación bidireccional que ofrece la red social (Alonso-Muñoz, Miquel-Segarra y Casero-Ripollés 2016).

Al analizar los mensajes, en este apartado responderemos a la pregunta: “¿El tuit analizado contiene menciones?”. En caso de que la respuesta sea afirmativa, se analizará cuántas menciones tiene el tuit y con qué actores interactúan. Para ello se ha creado la siguiente relación:

1. Políticos en funciones de gobernar (o instituciones que los conforman Ej. @LegisCABA o @ConcejoCali). Ej.: @AnaErazoR: «A Marco le conocí luchando por los derechos del campesinado, en los mejores 5 años de mi vida en la UTL de @CastillaSenador. Le han asesinado por defender la tierra y la vida. Qué gran dolor se siente. @IvanDuque tiene que asegurarnos que no habrá impunidad. ¿Cuántos líderes más? <https://t.co/s13Isu9gFx>».

2. Su partido, miembros de su partido o partido afín. Ej. @Veronica_Mato: «La bancada del @Frente_Amplio dando pelea 🙌 #LoUrgenteEsLaGente <https://t.co/m6bTLu4dd6>».
3. El Rey, la Corona, Casa de S. M. el Rey o alguno de sus miembros.
4. Políticos de la oposición. Ej.. @AdaColau: «Quiero empezar este día histórico dando las gracias a @populares @vox_es y @CiudadanosCs por no disimular, por mostrarse tal cual son: gritando, insultando y amenazando nos reafirman en la necesidad indiscutible de una alianza progresista. Buenos días! 😊👍 #Investidura».
5. Ciudadanía. Ej.: @AdaColau: «Ep @JordiAntonwp, jo també et vull felicitar encara que sigui amb unes horettes de retard 🙌 Moltes felicitats 🎉🎉 i una forta abraçada».
6. ONG, organizaciones o movimientos sociales (y sus miembros). Ej. @mmatias_ retweetó: «@EAPNEurope Watch the highlights of the launch of our #PovertyWatch report in this video! Thanks again to all our speakers for the great insights and remarks. Find the presentations: <https://loom.ly/ZnhoNcA> @bapn @katarinaik @FranssenCindy @mmatias_ #endpoverty».
7. Periodistas o medios de comunicación. Ej.: @myriambregman: «Dolina está hablando del “fútbol -pensamiento” en @espn; acaba de hacer una descripción impresionante del juego de Riquelme».
8. Personalidades del deporte, la cultura o el espectáculo. Ej.: @myriambregman: «@claudiapineiro Qué hermoso libro».
9. Grandes empresas. Ej. @myriambregman: «Hablo con una amiga, monotributista, tuvo que dejar de trabajar y no le ingresa un peso. Está en la casa con su hijita. @TeleCentroAr les cortó el servicio. Son lo peor».
10. Organismos internacionales: FMI, Banco Mundial, FAO, Consejo de Europa, ONU, OMS, etc.
11. Fuerzas y cuerpos de seguridad, ejército, policía y bomberos. Ej.: @AdaColau: «Molt bona feina @mossos, molt important aquesta detenció. El meu condol a les persones estimades de les víctimes d'aquests crims. <https://t.co/VWzzeTGDvc>».
12. Las instituciones judiciales o sus miembros. Ej.: @MarthaTagleMed: «La ratificación de Manuel Cavazos es un tema que no debería de estar discutiéndose en el @Congreso_CdMex. Exhortamos al presidente de la comisión de justicia @santillanpe1, a que no continúe con la compare-

- cencia hasta que se concluya el proceso judicial. #NoRatificaciónCavazos <https://t.co/yp3njEJOP>».
13. Víctimas o afectados. Ej.: @Vero_Mendoza_F: «@JuntosporPeru  #JuntosContraElRacismo Nuestra solidaridad con el compañero @julioorbizu al haber sido víctima de una agresión racista el día de hoy en @elcomercio_peru No hay nada más cobarde y detestable que atacar a una persona por su color de piel. #JuntosPorElPeru #ARecuperarElPeru».
 14. Universidades o instituciones académicas o educativas. Ej.: @AnaErazoR: «El señor rector de la @UniSantiagoCali tiene que responder por estas denuncias. E invito a @SeguridadCali a @SaludCali para que hagan las averiguaciones correspondientes. Por ahí derecho, está claro que no puede haber semipresencialidad como lo divulgaron en un video <https://t.co/cjQEbk68x>».
 15. Sindicatos o sindicalistas. Ej.: @camila_vallejo: «Saludo la movilización de los sindicatos de salud primaria y del hospital La Florida. La primera línea en salud merece un trato digno y reconocimiento. Que se otorgue el bono trato usuario tramo 1 y el cumplimiento de metas que este año no se ha pagado! @afusalud».
 16. Instituciones sanitarias. Médicos, enfermeras y personal sanitario. Ej.: @vilma_ripoll: «Al @ANLIS_Malbran intentaron cerrarlo, orgullosa de haber participado en su lucha, porque lleva 100 años contribuyendo a combatir las enfermedades de la pobreza capitalista y hoy es el único con profesionales en condiciones de analizar el test de #Covid19».
 17. Organismos estatales: Servicio Público de Empleo Estatal, Agencia Nacional de Hidrocarburos, Consejo Nacional de las Mujeres. Defensor del Pueblo de la Nación, etc. Ej.: @MarthaTagleMed: «Les veo el próximo 19 de febrero en el @INEMexico para el conversatorio “La violencia feminicida y el feminicidio”, habrá panel de lujo. La cita es en las instalaciones del Instituto a las 11:00 h».
 18. Otros: Menciones de actores no nombrados más arriba.

Conclusiones

Hemos aportado aquí un diseño metodológico que contribuya a detectar y comprender los discursos político-alternativos de las mujeres políticas del

«cambio» desde el punto de vista comunicativo y desde una perspectiva comparada. Con su aplicación podremos demostrar en qué medida las tecnologías digitales, y específicamente las redes sociales, permiten a estas mujeres políticas «del cambio» tener un mayor grado de visibilidad y, por ende, romper los discursos hegemónicos para así construir sus propias narrativas alternativas (Cammaerts 2018).

La aplicación de este modelo de análisis nos permitirá obtener evidencias sobre cómo estas tecnologías permiten cimentar discursos alternativos, como una manera de cuestionar el discurso dominante de las elites en los espacios tradicionales de poder (Alonso-Muñoz y Casero-Ripollés 2016). Asimismo, nos facilitará cuantificar y mostrar qué problemáticas abordan y cómo las ponen en común, a través de la indagación en las temáticas más recurrentes para saber si estas temáticas influyen en sus seguidores y si repercuten en dichas inquietudes.

Paralelamente nos permitirá revelar si estas actoras explotan las capacidades dialógicas que la red social Twitter ofrece a sus usuarios. Con ello, podremos conocer través de la mención o del retuit a quién hacen referencia analizando, así, quiénes son los actores que con frecuencia suele interactuar y cómo afrontan este diálogo.

Por otro lado, con el modelo propuesto obtendremos datos para analizar el grado y características de liderazgo de estas políticas «del cambio». Además, nos permitirá averiguar si en su discurso en Twitter construyen o generan discursos con intención de emocionar a sus seguidores. Asimismo, podremos identificar qué emociones son las más frecuentes en sus mensajes.

Otro aspecto central de nuestro modelo analítico versará sobre las cuestiones políticas de la vida de las mujeres, tales como la violencia machista, la brecha salarial, la discriminación o el derecho al aborto. Por tanto, mostraremos si en los discursos de las políticas del «cambio» existe o no una impronta verdaderamente feminista. Mediante el análisis cualitativo podremos también conocer cómo se articulan estas cualidades en su discurso comunicativo en Twitter.

En definitiva, nuestro modelo analítico pretende articularse como un instrumento eficaz para aportar conocimientos sobre cómo se están usando estas tecnologías digitales en clave de empoderamiento político de las mujeres con voluntad de cambio y renovación democrática. Con ello, aportamos una fórmula rigurosa para que los y las investigadores puedan afrontar el estudiar científicamente una cuestión cada vez más importante en el campo de la comunicación política digital.

Bibliografía

- Alonso-Muñoz, Laura y Andreu Casero-Ripollés. 2016. «La Influencia del Discurso sobre Cambio Social en la Agenda de los Medios. El caso de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca». *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* 11 (1): 25. <https://doi.org/10.14198/OBETS2016.11.1.02>.
- Alonso Muñoz, Laura, Silvia Marcos-García y Andreu Casero Ripollés. 2016. «Political Leaders in (Inter)Action: Twitter as a Strategic Communication Tool in Electoral Campaigns». *Trípodos* 0 (39).
- Alonso-Muñoz, Laura, Susana Miquel-Segarra y Andreu Casero-Ripollés. 2016. «Un Potencial Comunicativo Desaprovechado. Twitter Como Mecanismo Generador de Diálogo en Campaña Electoral». *Obra Digital*, no. 11. <https://doi.org/10.25029/od.2016.100.11>.
- Borra, E., Rieder, B. 2014. «Programmed Method: Developing a Toolset for Capturing and Analyzing Tweets». *Aslib Journal of Information Management* 66 (3): 262-78.
- Cammaerts, Bart. 2018. *The Circulation of Anti-Austerity Protest. The Circulation of Anti-Austerity Protest*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-70123-3>.
- Casero-Ripollés, Andreu. 2016. «Estrategias y Prácticas Comunicativas del Activismo Político en las Redes Sociales en España». *Historia y Comunicación Social* 20 (2). https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n2.51399.
- Castiñeira, À. y J. M. Lozano. 2012. *El Poliedro del Liderazgo: Una Aproximación a la Problemática de los Valores en el Liderazgo*. Barcelona: Libros de cabecera.
- Dijk, Teun A. Van. 2003. *Ideología y Discurso: Una Introducción Multidisciplinar*. Gedisa: Barcelona.
- Dijk, Teun A. Van. 2006. «Ideology and Discourse Analysis». *Journal of Political Ideologies* 11 (2). <https://doi.org/10.1080/13569310600687908>.
- Dijk, Teun A. Van. 1993. «Principles of Critical Discourse Analysis». *Discourse & Society* 4 (2). <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>.
- Fairclough, Norman. 2013. «Critical Discourse Analysis and Critical Policy Studies». *Critical Policy Studies* 7 (2). <https://doi.org/10.1080/19460171.2013.798239>.
- Huddy, Leonie y Nayda Terkildsen. 1993. «Gender Stereotypes and the Perception of Male and Female Candidates». *American Journal of Political Science* 37 (1). <https://doi.org/10.2307/2111526>.
- Lara, Alí y Giazú Enciso Domínguez. 2013. «El Giro Afectivo». *Athenea Digital* 13 (3). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>.

- Larrondo, A., J. Pérez y K. Meso. 2016. «How Effective is the Online Political Communication? Analysis of the Basque Political Parties' Interaction Network in Twitter». *Textual&Visual Media*. 9: 37-54.
- Lawless, Jennifer L. 2004. «Women, War, and Winning Elections: Gender Stereotyping in the Post-September 11th Era». *Political Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/106591290405700312>.
- Micó, Josep Lluís y Andreu Casero-Ripollés. 2014. «Political Activism Online: Organization and Media Relations in the Case of 15M in Spain». *Information Communication and Society* 17 (7). <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.830634>.
- Peña-Fernández, Simón, Ainara Larrondo-Ureta y Julen Orbeago-Terradillos. 2019. «Palabra de Candidata. La Limitada Influencia Del Género en el Discurso Electoral en Twitter». *Comunicación y Medios*, no. 40. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2019.53046>.
- Tarullo, Raquel. 2016. «Esperanza y Miedo: Una Aproximación Teórica a las Emociones en la Comunicación Política». *Dixit*, no. 25. <https://doi.org/10.22235/d.v0i25.1271>.
- Zugasti Azagra, Ricardo y Javier Pérez González. 2015. «La Interacción Política En Twitter, El Caso de @ppopular y @ahorapodemos Durante La Campaña para las Elecciones Europeas de 2014». *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, no. 28. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2015.i28.07>.

Notes biogràfiques

Patricia Arroyo Ainsa és graduada en Magisteri Primària per la Universitat de Saragossa (any 2019) i en el Màster de Psicopedagogia per la Universitat Jaume I (any 2021). Futura estudiant de doctorat en l'àmbit de l'educació dins del grup IDOCE, les línies d'investigació se centren principalment en el desenvolupament de la docència dins de l'etapa universitària amb l'objectiu de la millora d'aquesta. Prèviament ha realitzat voluntariats en col·legis en ambients desfavorits i ha realitzat pràctiques de cooperació a Santo Domingo (República Dominicana).

Fabio Badenes Tejado és graduat en Traducció i Interpretació per la Universitat Jaume I i amb un Màster en Educació Secundària, especialitat de francès, per la Universitat de València. Ha participat en el projecte PRO-ONTODIC del grup d'investigació TecnoLeTTra, de la Universitat Jaume I, gràcies a una beca de col·laboració i iniciació a la investigació. Ha treballat com a docent de diverses llengües i actualment treballa com a auxiliar de conversa a Meaux (França). Els seus interessos giren al voltant del món de la lexicografia, la terminologia i l'ensenyament/aprenentatge de llengües.

Edinson Cuéllar Oliveros és doctorand en Dret i Ciències Polítiques, línia de recerca en Criminologia, Política Criminal i Sociologia Jurídic-Penal de la Universitat de Barcelona (2020). Magister en Criminologia, Política Criminal i Sociologia Jurídic-Penal de la Universitat de Barcelona (2019). Especialista en Dret Contenciós Administratiu de la Universitat Externat de Colòmbia (2014). Advocat de la Universitat Nacional de Colòmbia, seu Bogotà DC (2007). Estudis en Filosofia de la Universitat Nacional de Colòmbia, seu Bogotà DC (2002).

Reina Ferrández-Berrueco és llicenciada i Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació (secció CC. de l'Educació) per la Universitat de València. Professora titular del Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura de la Universitat Jaume I (Castelló, Espanya) en l'Àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Membre del grup d'investigació IDOCE (Innovació i Desenvolupament i Avaluació de Competències en l'Educació). Focalitza la seua línia d'investigació i la majoria de les seues publicacions en avaluació per la millora en Educació Superior, i és una gran coneixedora dels processos d'avaluació i gestió de la qualitat, tant des de dins de la institució, com a tècnica d'avaluació de la Universitat Jaume I entre 1993 i 2001, com des de fora d'aquesta, com a avaluadora externa per a les diferents agències nacionals i internacionals des de 1995.

Marta García García és enginyera tècnica en Disseny Industrial i graduada en Mestra d'Educació Primària per la Universitat Jaume I de Castelló. Ha col·laborat amb el Grup d'Innovació educativa per a l'Aprenentatge Reflexiu en Xarxa (IAR-RED) de la Universitat Jaume I de Castelló becada pel del Ministeri d'Educació. Experiència com a docent en Secundària i en la formació de persones adultes. Ha publicat diversos articles sobre l'educació com a motor de resiliència, el valor de compartir les històries de vida i l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Convençuda del poder transformador de l'educació i de la necessitat de visibilitzar històries per restaurar desigualtats i treballar per al bé comú.

Gema Gayete és actualment estudiant de doctorat (Llengües Aplicades, Literatura i Traducció) a la Universitat Jaume I. Es va llicenciar en Estudis Anglesos a la mateixa universitat amb un Premi al Rendiment Acadèmic, i també ha estudiat el màster MELACOM. Així mateix, és membre del grup de recerca LAELA (<http://gruplaela.uji.es/>) i els seus interessos dins de l'àmbit de la investigació inclouen l'adquisició de la tercera llengua, les actituds lingüístiques, CLIL i l'educació multilingüe. A més, Gema ha rebut un premi pel seu treball al programa "Estudia i Investiga" del Programa de Col·laboració de la Fundació Banc Sabadell per a la Promoció del Talent, també ha rebut un premi d'Excel·lència Acadèmica Ernest Brea i una beca de col·laboració en recerca per al curs 2019/2020. Finalment, és membre de la xarxa temàtica d'educació plurilingüe EDUPLUS.

Javier Lara Fonfría és graduat en Història i Patrimoni per l'UJI el 2017, graduat en Humanitats: Estudis Interculturals per l'UJI el 2018, i Màster Universitari en Professor d'ESO i Batxillerat, especialitat Geografia i Història per l'UJI el 2019, continua la carrera acadèmica el gener de 2021, amb el Programa de doctorat en Estudis Internacionals en Pau, Conflictes i Desenvolupament en l'UJI. Les dues investigacions més destacables fins al moment són les relacionades amb els TFG dels dos graus nomenats. El primer és *Diplomàcia per a una guerra: les potències occidentals en la Guerra d'Espanya de juliol a setembre de 1936*; mentre que el segon és *De la ciutadania patriòtica a l'ex-closa: dones decents i prostitutes sota el primer franquisme*.

Romina Pepe-Oliva és doctoranda en Comunicació a la Universitat Jaume I i llicenciada en Ciències de la Comunicació per la Universitat de Buenos Aires. Investiga sobre temàtiques relacionades amb comunicació política, les dones en polítiques i les tecnologies digitals. Estudia la representació mediàtica de la dona política, especialment les estratègies comunicatives d'aquelles que he denominat *dones polítiques "del canvi"*, les quals construeixen les seues pròpies narratives a través de l'ús freqüent de les xarxes socials.

Paula Quintano Martínez cursa actualment el Programa de Doctorat en Estudis Interdisciplinaris de Gènere a la Universitat Jaume I, dins de la línia «Gènere, història i producció cultural», tasca que compagina amb el seu treball com a bibliotecària a Mondragon Unibertsitatea. És llicenciada en Història per la Universitat de Deusto i Màster en Investigació Aplicada en Estudis Feministes, de Gènere i Ciutadania per la Universitat Jaume I. La seua recerca doctoral se centra a analitzar des de la perspectiva de gènere la construcció del monstre femení i les figures femenines monstruoses en la cultura occidental. Entre les seues àrees d'interès s'inclouen les interconnexions entre la història de les relacions de gènere, la història de l'art i els estudis culturals des d'una perspectiva feminista. Ha participat com a ponent en diversos congressos estatals i internacionals i és autora de diverses contribucions i articles en revistes especialitzades.

Paola Ruiz Bernardo és doctora en Educació per la Universitat Jaume I (2012). Llicenciada en Pedagogia, per la Universitat Nacional de Tucumán (l'Argentina). Diploma en Magisteri d'Educació Primària (l'Argentina). Té

diversos postgraus en temes relatius a la intervenció social en contextos socioculturals diversos i és mediadora intercultural. Centra les seues línies d'investigació en l'educació intercultural i inclusiva i el context social escolar divers. Des de la mirada de la Innovació educativa dirigeix el grup IAR-RED on centra el seu treball en l'aprenentatge reflexiu. Forma part del grup d'Investigació IDOCE i investiga en diferents projectes europeus i nacionals per millorar els programes universitaris acostant-los a les necessitats socials incorporant la perspectiva inclusiva. Actualment és professora ajudant doctora a la Universitat Jaume I, en el Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura, imparteix classes principalment en el Grau de Mestre/a en Educació Infantil i Primària, així com en el Màster de Psicopedagogia.

Aida Sanahuja Ribés és professora ajudant doctora tipus II en el Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura. Doctora per la Universitat Jaume I (esment Doctorat Internacional). Màster universitari en Professor/a d'Educació Secundària: especialitat "orientació educativa (Universitat de València). Màster universitari en Intervenció i Mediació Familiar, Llicenciada en Psicopedagogia i Diplomada en Magisteri, especialitat d'Educació Infantil (Universitat Jaume I). Forma part del Grup de Recerca de Millora Educativa i Ciutadania Crítica (MEICRI) i col·labora amb el Laboratoire International sud l'inclusion scolaire (LISIS). Les seues línies de recerca actuals són les pràctiques d'aula inclusives i democràtiques, l'escola inclosa en el territori i els processos d'investigació- acció participativa.

Rosana Sanahuja Sanahuja és professora associada de Periodisme en el Departament de Ciències de la Comunicació i investigadora del grup Ètica Pràctica i Democràcia de la Universitat Jaume I (UJI). Ha treballat com a periodista en diversos mitjans de comunicació, en el Servei de Comunicació i Publicacions de l'UJI, en la Unitat de Cultura Científica d'aquesta Universitat i com a tècnica d'investigació en diversos projectes nacionals i europeus. Llicenciada en Periodisme per la Universitat Autònoma de Barcelona i doctora pel Departament de Ciències de la Comunicació de la Universitat Jaume I, ha ampliat els seus estudis amb el Màster en Noves Tendències i Processos d'Innovació en Comunicació i el Màster Interuniversitari en Ètica i Democràcia. Entre les seues línies d'investigació es troben periodisme i

intel·ligència artificial, desinformació i verificació, comunicació de la ciència, ètica i responsabilitat social i investigació i innovació responsables.

Gloria Sánchez-Muñoz és graduada en Estudis Anglesos per la Universitat Jaume I, i va finalitzar els seus estudis amb el Premi Extraordinari al Rendiment Acadèmic. A més, posseeix el Màster del Professorat en Educació Secundària i Batxillerat i un altre màster en Ensenyament i Adquisició de la Llengua Anglesa en Contextos Multilingües. Actualment treballa com a professora d'anglès en educació secundària i com a assessora lingüística a la Universitat Jaume I. El seu camp de recerca inclou noves metodologies per a l'ensenyament de llengües estrangeres, actituds lingüístiques i escriptura en anglès. Actualment és una estudiant de doctorat i la seua tesi se centrarà en l'adquisició de la destresa escrita en anglès a batxillerat.

Lucía Sánchez-Tarazaga és doctora en Educació Secundària per la Universitat Jaume I. És professora ajudant doctora a la Universitat Jaume I, en el Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura. La seua docència se centra en la formació inicial docent, principalment en els Graus de Mestre/a en Educació Infantil i d'Educació Primària i en el Màster de Professor/a d'Educació Secundària. Actualment també és formadora de professorat, tant de l'etapa universitària com preuniversitària sobre avaluació i investigació educativa. Pertany al grup d'investigació IDOCE (Innovació, Desenvolupament i Competències en Educació) i les seues línies d'investigació són la formació docent, el desenvolupament professional del professorat, les competències docents i la política educativa.

Syed Shah és activista de la pau i investigador del nord-oest de Pakistan, prop d'Afganistan. Actualment és alumne del Programa de Doctorat en Estudis Internacionals en Pau, Conflictes i Desenvolupament pertanyent a la Càtedra UNICEF de Filosofia a la Universitat Jaume I. Va obtenir una beca de màster DAAD dins del Programa de Polítiques Públiques i Bon Govern d'Alemanya. Syed és membre de diferents instituts de política i xarxes acadèmiques i ha publicat en el camp de la pau i resolució de conflictes i comunicació de la pau. És expert de la regió sud-asiàtica i de la Pak-Afgana.

Sandra Torres Acosta és doctoranda en Història i Estudis Contemporanis a la Universitat Jaume I. Magíster en Estudis Internacionals de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la Universitat Jaume I (2019). Magíster en Ciències de l'Educació i la Formació de la Universitat Lumière Lyon 2 (2016), politòloga de la Universitat Nacional de Colòmbia, seu Bogotà DC (2009).

Bionotes

Patricia Arroyo Ainsa graduated in Primary Education from the University of Zaragoza (2019) and holds the Master's Degree in Psychopedagogy from Universitat Jaume I (2021). Future PhD student in the field of education within the IDOCE group, her research focuses mainly on the development of teaching at the university stage with the aim of improving it. She has previously volunteered in schools in disadvantaged environments and has carried out cooperation internships in Santo Domingo (Dominican Republic).

Fabio Badenes Tejedo has a Bachelor's Degree in Translation and Interpreting from the Universitat Jaume I and a Master's Degree in Secondary Education from the Universitat de València. He has been awarded a fellowship to take part on the PRO-ONTODIC project in the TecnoLeTTra research group, from Universitat Jaume I. He has worked as language teacher and nowadays he works as Spanish language assistant in Meaux (France). His main interests are lexicography, terminology and language teaching and learning.

Edinson Cuéllar Oliveros is a PhD candidate in Law and Political Science, line of research in Criminology, Criminal Policy and Legal-Criminal Sociology at the University of Barcelona (2020). Master in Criminology, Criminal Policy and Legal-Criminal Sociology from the University of Barcelona (2019). Specialist in Administrative Litigation Law from the Externado de Colombia University (2014). Lawyer from the National University of Colombia, Bogotá DC (2007). Studies in Philosophy at the National University of Colombia, Bogotá DC (2002).

Reina Ferrández-Berruenco has a PhD in Philosophy and Educational Sciences (Education Sciences section) from the University of Valencia. Professor at the Department of Pedagogy and Didactics of Social Sciences, Language and

Literature at Universitat Jaume I (Castelló, Spain) in the Area of Research Methods and Diagnosis in Education. Member of the IDOCE research group (Innovation and Development and Evaluation of Competences in Education). She focuses her line of research and most of her publications on evaluation for improvement in Higher Education, being a great connoisseur of evaluation and quality management processes, both from within the institution, as an Evaluation Technician at Universitat Jaume I between 1993 and 2001, and from outside it, as an external evaluator for various national and international agencies since 1995.

Marta García García is a Technical Engineer in Industrial Design and holds a degree in Primary Education from Universitat Jaume I of Castelló. She has collaborated with the Educational Innovation Group for the Learning of Reflection in Network (IAR-RED) at Universitat Jaume I of Castelló with a grant from the Ministry of Education. Teaching experience in secondary education and adult education. She has published several articles on education as an engine of resilience, the value of sharing life stories and lifelong learning. Convinced of the transformative power of education and the need to make stories visible in order to restore inequalities and work for the common good.

Gema Gayete is currently a PhD student (Applied Languages, Literature and Translation) at Universitat Jaume I. She graduated in English Studies from the same university with an Academic Achievement Award, and she has also studied the MELACOM master. Furthermore, she is a member of the research group LAELA (<http://gruplaela.uji.es/>) and her research interests include third language acquisition, language attitudes, CLIL and multilingual education. Moreover, Gema has received a prize for her work on the “Estudia i Investiga” programme from the Banco Sabadell Foundation Partnership Programme for the Promotion of Talent, she has also received an Ernest Brea Academic Excellence prize, and has been awarded a research collaboration grant for the academic year 2019/2020. What is more, she is a member of the EDUPLUS thematic network of plurilingual education.

Javier Lara Fonfría has got a Bachelor’s Degree in History and Heritage from Universitat Jaume I in 2017, a Bachelor’s Degree in Humanities: Intercultural

Studies from the same university in 2018, and a Master's Degree in Secondary Education from Universitat Jaume I in 2019. Nowadays, he continues his academic career from January 2021. He is enrolled in the Doctoral Programme in International Studies in Peace, Conflict and Development from UJI. These Bachelor's Degrees have been accompanied by various scholarships, both for initiation into research and for collaboration. The most remarkable investigations carried out until now are related with his Bachelor's Thesis. The first one is entitled *Diplomacy for a War: Occidental Powers in the War of Spain from July to September 1936*, whereas the second one is *From Patriotic to Excluded Citizenship: Decent Women and Prostitutes under the First Francoism*.

Romina Pepe-Oliva is a PhD candidate in Communication, Universitat Jaume I, who graduated in Communication Sciences from the University of Buenos Aires. She investigates topics related to political communication, women in politics and digital technologies. She studies the media representation of political women, especially the communication strategies of those that I have termed *political women "of change"*, who construct their own narratives through the frequent use of social networks.

Paula Quintano Martínez is currently pursuing a doctoral program in Interdisciplinary Gender Studies at Universitat Jaume I, taking part in the line of research «Gender, History and Cultural Production». She combines her PhD studies with her job as a librarian at Mondragon Unibertsitatea. She holds a Bachelor's degree in History from the University of Deusto and a Master's degree in Applied Research in Feminist, Gender and Citizenship Studies from Universitat Jaume I. Her doctoral research focuses on analysing the construction of the female monster and monstrous female figures in Western culture from a gender perspective. Her main research interests include the connections between History of Gender, Art History and Cultural Studies from a feminist perspective. She has taken part in various state and international congresses as a speaker and is the author of several contributions and articles in specialized journals.

Paola Ruiz Bernardo holds a PhD in Education from Universitat Jaume I (2012). Degree in Pedagogy from the National University of Tucumán (Argentina). Diploma in Primary Education Teaching (Argentina). She has

several postgraduate degrees in subjects related to social intervention in diverse sociocultural contexts and is an intercultural mediator. She focuses her research on intercultural and inclusive education and the diverse school social context. From the point of view of educational innovation, she leads the IAR-RED group, focusing her work on reflective learning. She is part of the IDOCE research group and researches in different European and national projects to improve university programs by bringing them closer to social needs and incorporating the inclusive perspective. She is currently Assistant Professor at Universitat Jaume I, in the Department of Pedagogy and Didactics of Social Sciences, Language and Literature, teaching mainly in the Degree of Teacher in Early Childhood and Primary Education, as well as in the Master of Psychopedagogy.

Aida Sanahuja Ribés is Assistant Professor in the Department of Pedagogy and Didactics of Social Sciences, Language and Literature. She holds a PhD from Universitat Jaume I (International PhD). Master's Degree in Secondary Education Teacher: specializing in Educational Guidance (University of Valencia). University Master's Degree in Family Intervention and Mediation, Degree in Psychopedagogy and Diploma in Teaching, specializing in Early Childhood Education (Universitat Jaume I). She is a member of the Educational Improvement and Critical Citizenship Research Group (MEICRI) and collaborates with the Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Her current lines of research are inclusive and democratic classroom practices, the school included in the territory and participatory action research processes.

Rosana Sanahuja Sanahuja is an Associate Professor of Journalism in the Department of Communication Sciences and researcher in the Practical Ethics and Democracy group at Universitat Jaume I (UJI). She has worked as a journalist in several media, in the Communication and Publications Service of the UJI, in the Scientific Culture Unit of this university and as a research technician in several national and European projects. With a degree in Journalism from Universitat Autònoma de Barcelona and a PhD from the Department of Communication Sciences at Universitat Jaume I, she has furthered her studies with a Master's degree in New Trends and Innovation Processes in Communication and the Inter-University Master's degree in

Ethics and Democracy. Her lines of research include journalism and artificial intelligence, disinformation and verification, science communication, ethics and social responsibility and Responsible Research and Innovation (RRI).

Gloria Sánchez-Muñoz graduated in English Studies from Universitat Jaume I (Spain) with an Academic Achievement Award. She holds a MA in English Language Teaching in Secondary Education and another MA in English Language Teaching in Multilingual Contexts. She is currently working as an English teacher in secondary education and as linguistic advisor at Universitat Jaume I. Her research interests include new methodologies for teaching foreign languages, language attitudes and L2 writing. She is currently a PhD student and her dissertation will focus on L2 writing acquisition at baccalaureate level.

Lucía Sánchez-Tarazaga holds a PhD in Secondary Education at Universitat Jaume I. She is an Assistant Professor at Universitat Jaume I, in the Department of Pedagogy and Didactics of Social Sciences, Language and Literature. Her teaching focuses on initial teacher training, mainly in the Bachelor's Degree in Early Childhood and Primary Education and the Master's Degree in Secondary Education. Currently she is also a teacher educator, both at university and pre-university level, on educational assessment and research. She belongs to the research group IDOCE (Innovation, Development and Competences in Education) and her lines of research focus on teacher training, professional development of teachers, teacher competences and educational policy.

Syed Shah is a peace activist and an academic researcher from the north-west of Pakistan, bordering Afghanistan. He is currently pursuing a PhD degree in Peace, Conflict and Development Studies at the UNICEF Chair of Philosophy at Universitat Jaume I, in Spain. Earlier, he was a DAAD master's scholarship holder of Public Policy and Good Governance Program from Germany. Mr. Shah is member of different policy institutes and academic liaisons and has academic publications in the field of Peace and Conflict Resolution and Peace Communications. He is an expert of South Asia and Pak-Afghan region.

Sandra Torres Acosta is a PhD candidate in History and Contemporary Studies at the Universitat Jaume I. Master in International Studies of Peace, Conflicts and Development at Universitat Jaume I (2019). Master of Science in Education and Training from the Lumière Lyon 2 University (2016), Political scientist from the National University of Colombia, Bogotá DC (2009).

Notas biográficas

Patricia Arroyo Ainsa es graduada en Magisterio Primaria por la Universidad de Zaragoza (año 2019) y en el Máster de Psicopedagogía por la Universitat Jaume I (año 2021). Futura estudiante de doctorado en el ámbito de la educación dentro del grupo IDOCE, las líneas de investigación se centran principalmente en el desarrollo de la docencia dentro de la etapa universitaria con el objetivo de la mejora de la misma. Previamente ha realizado voluntariados en colegios en ambientes desfavorecidos y ha realizado prácticas de cooperación en Santo Domingo (República Dominicana).

Fabio Badenes Tejedo es graduado en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I y posee un máster en Educación Secundaria, especialidad de francés, de la Universitat de València. Ha participado en el proyecto PRO-ONTODIC del grupo de investigación TecnoLeTTra, de la Universitat Jaume I gracias a una beca de colaboración e iniciación a la investigación. Ha trabajado como docente de varias lenguas y actualmente es auxiliar de conversación en Meaux (Francia). Sus intereses giran en torno al mundo de la lexicografía, la terminología y la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Edinson Cuéllar Oliveros es doctorando en Derecho y Ciencias Políticas, línea de investigación en Criminología, Política Criminal y Sociología Jurídico-Penal de la Universitat de Barcelona (2020). Magister en Criminología, Política Criminal y Sociología Jurídico-Penal de la Universitat de Barcelona (2019). Especialista en Derecho Contencioso Administrativo de la Universidad Externado de Colombia (2014). Abogado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá DC (2007). Estudios en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá DC (2002).

Reina Ferrández-Berrueco es licenciada y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección CC. de la Educación) por la Universitat de València. Profesora titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I (Castellón, España) en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Miembro del grupo de investigación IDOCE (Innovación y Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación). Centra su línea de investigación y la mayoría de sus publicaciones en evaluación para la mejora en Educación Superior, siendo una gran conocedora de los procesos de evaluación y gestión de la calidad, tanto desde dentro de la institución, como técnico de evaluación de la Universitat Jaume I entre 1993 y 2001, como desde fuera de ella, como evaluadora externa para las distintas agencias nacionales e internacionales desde 1995.

Marta García García es ingeniera técnica en Diseño Industrial y graduada en Maestra de Educación Primaria por la Universitat Jaume I de Castelló. Ha colaborado con el Grupo de Innovación Educativa para el Aprendizaje de la Reflexión en Red (IAR-RED) de la Universitat Jaume I de Castellón becada por el Ministerio de Educación. Experiencia como docente en Secundaria y en la formación de personas adultas. Ha publicado varios artículos sobre la educación como motor de resiliencia, el valor de compartir las historias de vida y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Convencida del poder transformador de la educación y de la necesidad de visibilizar historias para restaurar desigualdades y trabajar por el bien común.

Gema Gayete es actualmente estudiante de doctorado (Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción) en la Universitat Jaume I. Se licenció en Estudios Ingleses por la misma universidad con un Premio al Rendimiento Académico, y también ha cursado el máster MELACOM. Además, es miembro del grupo de investigación LAELA (<http://gruplaela.uji.es/>) y sus intereses dentro del ámbito de la investigación incluyen la adquisición de la tercera lengua, las actitudes lingüísticas, CLIL y la educación multilingüe. Del mismo modo, Gema ha recibido un premio por su trabajo en el programa “Estudia e Investiga” del Programa de Colaboración de la Fundación Banco Sabadell para la Promoción del Talento, también ha recibido un premio Ernest Brea a la Excelencia Académica y una beca de colaboración en investigación para el

curso académico 2019/2020. Asimismo, es miembro de la red temática de educación plurilingüe EDUPLUS.

Javier Lara Fonfría es graduado en Historia y Patrimonio por la UJI el 2017, graduado en Humanidades: Estudios Interculturales por la UJI el 2018, y Máster Universitario en Profesor de ESO y Bachillerato, especialidad Geografía e Historia, por la UJI el 2019, continua la carrera académica en enero de 2021 con el Programa de Doctorado en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo en la UJI. Estos estudios han estado acompañados de diversas becas, tanto de iniciación a la investigación como de colaboración. Las dos investigaciones más destacables hasta el momento son las relacionadas con los TFG de los dos grados nombrados. El primero de ellos es *Diplomacia para una guerra: las potencias occidentales en la Guerra de España de julio a septiembre de 1936*, mientras que el segundo es *De la ciudadanía patriótica a la excluida: mujeres decentes y prostitutas bajo el primer franquismo*.

Romina Pepe-Oliva es doctoranda en Comunicación en la Universitat Jaume I y licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Investiga temáticas relacionadas con comunicación política, las mujeres en políticas y las tecnologías digitales. Estudia la representación mediática de la mujer política, especialmente las estrategias comunicativas de aquellas que he denominado *mujeres políticas “del cambio”*, las cuales construyen sus propias narrativas a través del uso frecuente de las redes sociales.

Paula Quintano Martínez cursa actualmente el Programa de Doctorado en Estudios Interdisciplinarios de Género en la Universitat Jaume I, dentro de la línea «Género, historia y producción cultural», tarea que compagina con su trabajo como bibliotecaria en Mondragon Unibertsitatea. Es licenciada en Historia por la Universidad de Deusto y Máster en Investigación Aplicada en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía por la Universitat Jaume I. Su investigación doctoral se centra en analizar desde la perspectiva de género la construcción del monstruo femenino y las figuras femeninas monstruosas en la cultura occidental. Entre sus áreas de interés se incluyen las interconexiones entre la historia de las relaciones de género, la historia del arte y los estudios culturales desde una perspectiva feminista. Ha participado como po-

nente en diversos congresos estatales e internacionales y es autora de varias contribuciones y artículos en revistas especializadas.

Paola Ruiz Bernardo es doctora en Educación por la Universitat Jaume I (2012). Licenciada en Pedagogía, por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Diploma en Magisterio de Educación Primaria (Argentina). Tiene diversos postgrados en temas relativos a la intervención social en contextos socioculturales diversos y es mediadora intercultural. Centra sus líneas de investigación en la educación intercultural e inclusiva y el contexto social escolar diverso. Desde la mirada de la innovación educativa dirige el grupo IAR-RED centrandolo su trabajo en el aprendizaje reflexivo. Forma parte del grupo de Investigación IDOCE e investiga en distintos proyectos europeos y nacionales para mejorar los programas universitarios acercándolos a las necesidades sociales e incorporando la perspectiva inclusiva. Actualmente es profesora ayudante doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, imparte clases principalmente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster de Psicopedagogía.

Aida Sanahuja Ribés es profesora ayudante doctora tipo II en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Doctora por la Universitat Jaume I (mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación secundaria: especialidad de orientación educativa (Universitat de València). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio, especialidad de Educación Infantil (Universitat Jaume I). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Sus líneas de investigación actuales son las prácticas de aulas inclusivas y democráticas, la escuela incluida en el territorio y los procesos de investigación acción participativa.

Rosana Sanahuja Sanahuja es profesora asociada de Periodismo en el Departamento de Ciencias de la Comunicación e investigadora del grupo Ética Práctica y Democracia de la Universitat Jaume I (UJI). Ha trabajado como periodista en varios medios de comunicación, en el Servicio de

Comunicación y Publicaciones de la UJI, en la Unidad de Cultura Científica de esta Universidad y como técnica de investigación en varios proyectos nacionales y europeos. Licenciada en Periodismo por la Universitat Autònoma de Barcelona y doctora por el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, ha ampliado sus estudios con el Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación y el Máster Interuniversitario en Ética y Democracia. Entre sus líneas de investigación se encuentran periodismo e inteligencia artificial, desinformación y verificación, comunicación de la ciencia, ética y responsabilidad social e investigación e innovación responsables.

Gloria Sánchez-Muñoz es graduada en Estudios ingleses por la Universitat Jaume I (España), finalizando sus estudios con el Premio Extraordinario al Rendimiento Académico. Además, posee el Máster del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato y otro máster en Enseñanza y Adquisición de la Lengua Inglesa en Contextos Multilingües. Actualmente trabaja como profesora de inglés en educación secundaria y como asesora lingüística en la Universitat Jaume I. Su campo de investigación incluye nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras, actitudes lingüísticas y escritura en inglés. Actualmente es una estudiante de doctorado y su tesis se centrará en la adquisición de la destreza escrita en inglés en bachillerato.

Lucía Sánchez-Tarazaga es doctora en Educación Secundaria por la Universitat Jaume I. Es profesora ayudante doctora en la Universitat Jaume I, en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Su docencia se centra en la formación inicial docente, principalmente en los Grado de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria y en el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria. Actualmente también es formadora de profesorado, tanto de la etapa universitaria como preuniversitaria sobre evaluación e investigación educativa. Pertenece al grupo de investigación IDOCE (Innovación, Desarrollo y Competencias en Educación) y sus líneas de investigación son la formación docente, el desarrollo profesional del profesorado, las competencias docentes y la política educativa.

Syed Shah es activista de la paz e investigador del noroeste de Pakistán, cerca de Afganistán. Actualmente es alumno del Programa de Doctorado en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo perteneciente a la Cátedra UNICEF de Filosofía de la Universitat Jaume I. Obtuvo una beca de máster DAAD dentro del Programa de Políticas Públicas y Buen Gobierno de Alemania. Syed es miembro de distintos institutos de política y asociaciones académicas y ha publicado en el campo de la paz y resolución de conflictos y comunicación de la paz. Es experto de la región sud-asiática y de la Pak-Afgana.

Sandra Torres Acosta es doctoranda en Historia y Estudios Contemporáneos en la Universitat Jaume I. Magíster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I (2019). Magíster en Ciencias de la Educación y la Formación de la Universidad Lumière Lyon 2 (2016), politóloga de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá DC (2009).

La col·lecció «Emergents», promoguda des de la Facultat de Ciències Humanes i Socials, continua amb la tasca divulgadora de treballs multidisciplinaris elaborats, majoritàriament, per investigadors novells. Les onze contribucions que es presenten en aquest tercer volum reflecteixen l'enorme abast de possibilitats de recerca en ciències humanes i socials, marcades en els darrers temps per l'impacte de la pandèmia en la societat actual.

La recerca universitària en l'àmbit de les ciències humanes i socials té com a un dels seus objectius principals fer visibles pràctiques i investigacions que contribueixen a conèixer les societats actuals, amb perspectives tan distintes i enriquidores com les mateixes societats, multiculturals i multilingües. En aquest sentit, és fonamental la transferència de resultats per tal que l'esforç investigador no romanga exclusivament en el context acadèmic, sinó que es trasllade a la col·lectivitat i ajude així a fer front als desafiaments futurs.