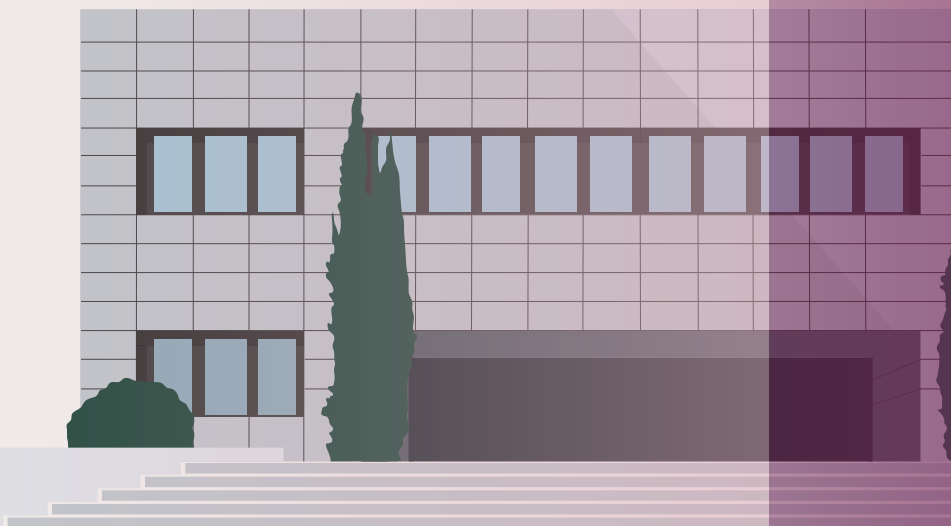


# La família humana

Perspectives  
multidisciplinàries  
de la investigació  
en Ciències Humanes i Socials

Lucía Bellés-Calvera  
María Pallarés-Renau (ed.)

Emergents 4



**Lucía Bellés-Calvera** és doctora en Llengües Aplicades, Literatura i Traducció per la Universitat Jaume I. Actualment, és professora associada al departament d'Estudis Anglesos i ostenta el càrrec de directora de projecte del pla estratègic de la Facultat de Ciències Humanes i Socials. A més, és membre de l'institut d'investigació IULMA, del grup d'investigació GENTT i del grup d'innovació educativa CLHIOS, amb els quals ha col·laborat els darrers anys. El seu interès investigador se centra en l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres mitjançant l'ús de recursos tecnològics, l'enfocament CLIL i l'anàlisi del discurs.

**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).

# **La família humana**

**Perspectives multidisciplinàries de la  
investigació 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  
María Carmen Campoy Cubillo  
Carmen María Fernández Nadal  
Jesús Gil Gómez  
Pablo López Rabadán  
Jorge Martí Contreras  
Susana Miquel Segarra  
Kim Schulte  
Mónica Velando Casanova

Col·lecció «Emergents»

Núm. 4

# **La família humana**

## **Perspectives multidisciplinàries de la investigació en Ciències Humanes i Socials**

**Lucía Bellés-Calvera**

**María Pallarés-Renau**

**(ed.)**

## Biblioteca de la Universitat Jaume I. Dades catalogràfiques

Noms: Bellés-Calvera, Lucía, editor literari | Pallarés Renau, María, editor literari | Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials (27es : 2022 : Castelló), autor | Universitat Jaume I. Facultat de Ciències Humanes i Socials, entitat organitzadora | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: La Família humana : perspectives multidisciplinàries de la investigació en Ciències Humanes i Socials / Lucía Bellés-Calvera, María Pallarés-Renau (ed.)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2023] | Col·lecció: Emergents ; 4 | Inclou referències bibliogràfiques | Recull part de les ponències presentades en les XXVII Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, celebrades en Castelló el 6 de maig de 2022 organitzades per la Universitat Jaume I | Textos en valencià, castellà i anglès

Identificadors: ISBN 978-84-18951-99-2

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](http://www.une.es).

© Del text: les seues autores i autors, 2023

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  
e-mail: [publicacions@uji.es](mailto:publicacions@uji.es) <http://www.tenda.uji.es>

ISBN (paper): 978-84-18951-99-2

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Emergents.4>

Dipòsit legal: CS 26-2023



Reconeixement-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Índex

Introducció .....	9
<i>Daemonologie</i> , una obra de Jacobo VI de Escocia y I de Inglaterra Estefanía Sánchez García .....	11
Etnia e identidat en Pompeya: una aproximació antropológica Daniel Vilar Guillén.....	23
Peace Studies in Intersection with Gender: a Theoretical Overview Bochra Laghssais.....	37
EducART. Experiències que vinculen l'educació i l'art Mar Ronchera Urquizu .....	51
Asociación entre la esperanza y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria: proyecto DADOS Alicia Franch-Belmonte, Irene Monzonís-Carda, Mireia Adelantado-Renau, Diego Moliner-Urdiales, María Reyes Beltrán-Valls.....	65
Eines per a la prevenció de la salut mental i la promoció del benestar dels docents Cristina Enguïdanos .....	77
Cambridge Exams' Assessment: Testing Methodology in Use of English' Rephrasing Task (B2-C2) Elena Serrano Hernández .....	91
Analysing European Language Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching Gloria Sánchez-Muñoz.....	105

Online Flaming after the Assassination of General Soleimani on Trump and Rouhani's Instagram Page Ramineh Bavarsad Ahmadi.....	121
Translation Technologies Advancements: from Inception to the Automation Age Vicent Briva-Iglesias.....	137
La comunicación de la ciencia en las webs de las universidades españolas. El papel de las UCC+i en su visibilidad Susana Barberá Forcadell.....	153
Notes biogràfiques .....	167
Bionotes .....	171
Notas biográficas.....	175



## INTRODUCCIÓ

El volum EMERGENTS 4: LA FAMÍLIA HUMANA. PERSPECTIVES MULTIDISCIPLINÀRIES EN CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS explora allò que ens fa part del que la Declaració Universal dels Drets Humans anomena *la família humana* a través d'una sèrie de contribucions presentades en les XXVII Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, celebrades al maig de 2022. En els onze capítols que configuren aquest quart volum de la col·lecció «Emergents», promoguda i finançada per la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I, les autores i els autors acometen aspectes fonamentals des de les cultures que formen i han format part del món, fins a com organitzar i preparar la societat del futur.

En el camp de les humanitats, Sánchez García presenta una anàlisi de l'obra *Daemonologie*, escrita pel monarca Jacob VI d'Escòcia i I d'Anglaterra, i Vilar Guillén aborda una aproximació antropològica de l'ètnia i la identitat a Pompeia. Al seu torn, Laghssais planteja una visió general teòrica de la intersecció amb el gènere dels estudis de pau.

La *recerca* en l'àmbit educatiu se centra per part de Ronchera Urquizu en experiències que vinculen l'educació i l'art; per part de Franch-Belmonte, Monzonís-Carda, Adelantado-Renau, Moliner-Urdiales i Beltrán-Valls en el vincle entre l'esperança i el rendiment acadèmic en estudiants d'educació secundària; i en la proposta d'Enguídanos trobem eines per a la prevenció de la salut mental i la promoció del benestar dels docents.

Al bloc de contribucions de recerca en llengües, Serrano davant la gran varietat de certificacions oficials per tal de reconèixer la competència en llengua anglesa, analitza la formulació dels exàmens dels nivells B2, C1 i C2 de Cambridge. Sánchez-Muñoz explora la percepció dels docents respecte de l'ensenyament d'idiomes

basat en tasques (TBLT), i Bavarsad analitza la descortesia i els insults en línia en contextos mediats per ordinador (CMC) en els discursos de l'expresident de l'Iran, Hassan Rouhani, i l'expresident d'Amèrica Donald Trump.

Finalment, trobem al volum dos capítols centrats en els avanços de les tecnologies al camp de la traducció des dels inicis fins a l'era de l'automatització gràcies al treball realitzat per Briva-Iglesias; i Barberá des de l'àmbit de la comunicació analitza com es comunica la ciència que es produeix a les universitats espanyoles a través de les seues pàgines web.

# *Daemonologie*, una obra de Jacobo VI de Escocia y I de Inglaterra

**Estefanía Sánchez García**

al373795@uji.es

El objeto de este estudio se centra en Jacobo VI de Escocia y I de Inglaterra, una figura clave a la hora de hablar de hechicería, creencias y supersticiones en la Edad Moderna europea. El monarca, tras una serie de experiencias que vive en North Berwick, se interesa profundamente en la brujería, lo cual le llevará a escribir *Daemonologie*, una obra en la que pretende recoger aquella información relacionada con lo mágico y aquellos seres que pertenecen a este mundo, desde brujas hasta espíritus. Las consecuencias de sus ideas y su propia obra hay que observarlas como un antes y un después en la historia de Escocia, pues debemos tener en cuenta las muertes que ocasionó. Veremos cómo las creencias del rey cambian poco a poco, por lo que las relaciones que mantiene son esenciales, debido a que estas tienden a influenciarlo. Poco a poco nacerá su obsesión por lo sobrenatural y diabólico.

Para poder investigar profundamente sobre el tema, se ha utilizado el método hermenéutico, haciendo uso de fuentes escritas contemporáneas al reinado de Jacobo y otras actuales, siendo necesario a su vez señalar la falta de información en lengua española, lo cual complica la búsqueda de fuentes cercanas. Sin embargo, autoras como Andrea Alejandre y María Jesús Zamora han aportado un contenido realmente interesante para poder desarrollar los temas tratados, aunque es conveniente destacar ante todo el libro *The Cradle King, a life of James VI & I* de Alan Stewart y el propio *Daemonologie*, obra de Jacobo, en una versión modernizada. El primero de ellos ha sido clave

para poder comprender al monarca, su comportamiento y todo aquello que le envuelve, desde su familia y sus orígenes, hasta las cuestiones políticas. Por otro lado, el segundo de ellos ha sido esencial, ya que basamos gran parte de este trabajo en su análisis, por lo que hemos trabajado de lleno en esta fuente primaria. Allegra Geller y Stefano Melta, también han sido claves para poder completar el estudio.

**Palabras clave:** Jacobo, *Daemonologie*, brujería, diablo, Escocia

## Introducción

*Daemonologie, una obra de Jacobo VI de Escocia y I de Inglaterra* es un artículo que nace de la voluntad de querer darle importancia a una obra olvidada por la historia, pese al impacto que tuvo en su contexto. Un libro que pese a poder estar a la altura de otros escritos como el *Malleus Maleficarum*, no ha recibido el mismo reconocimiento. De darse, se hubiera podido comprender mejor la historia de Escocia, especialmente a nivel folklore, misticismo y magia.

El presente trabajo se ha estructurado en tres capítulos. En ellos se buscará cumplir una serie de objetivos, como descubrir qué motivos exactos llevan al rey escocés a escribir dicho libro, por lo que es necesario comprender su personalidad, influencias y relaciones. A su vez, esta obra será una clara representación de las creencias mágicas de la Edad Moderna, las cuales analizaremos detenidamente a lo largo del primer y tercer capítulo, pues esto nos dará la posibilidad de entender qué ideas se estaban intentando introducir en la sociedad. Por otro lado, conocer qué consecuencias ha acarreado el reinado que hemos examinado y la toma de diferentes decisiones por parte del soberano será vital, ya que a su vez nos dará una perspectiva clara de cómo era vista la mujer en estos momentos. Mientras que en el primer capítulo se busca conocer el contexto en el que los hechos se dan, en el segundo se analiza de cerca la personalidad del monarca y sus inicios como demonólogo, algo que nos sirve de hilo conductor para entender de qué forma nace *Daemonologie*, obra que analizamos detenidamente en el tercer capítulo. Tras esto, en las conclusiones realizaremos un breve recorrido por los tres capítulos, viendo así si nuestros objetivos han sido cumplidos, además de desarrollar las ideas extraídas tras la investigación.

## Capítulo I. La Europa moderna a partir de las creencias mágicas

No podemos hablar de *Época Moderna* sin hablar del escenario mágico que envuelve este período. Esto viene relacionado en gran parte con el poder que ejercieron la Iglesia, los reyes absolutistas y las élites del momento. Ahora bien, en primer lugar, debemos observar la situación de Europa durante estos años.

El feudalismo vio su fin y aparecieron las monarquías autoritarias, ganando importancia en la toma de decisiones relacionadas con la magia. Por otro lado, la población se estaba recuperando de años de hambrunas, desequilibrios económicos y la conocida peste negra, algo que debido a la crisis que la Iglesia vivió, provocó que se achacara a fenómenos desconocidos. Las nuevas creencias trajeron consigo miedo hacia lo incierto y lo irracional, algo relacionado con el diablo. Este miedo, a su vez, fue útil para poder controlar a la población, abrazando esta las creencias cristianas para encontrar la salvación (Rojas 1995, 307).

La gente, con temor a ser castigada, se aferraba a la fe cristiana. Dios era quien la protegía. Por el contrario, surge la figura del diablo. La población no conocía el origen del mal ni qué lo causaba, por ello se empezó a temerle (Zamora 2010, 148). Nadie dudaba de su existencia e incluso era visto como más poderoso que Dios; además, interfería en la oración, las plegarias y la meditación. Aparece ante la idea de que Dios no podía ser capaz de cometer actos impuros. Paralelamente, no se debe olvidar el tema de la brujería, un eje rector dentro de este trabajo y de la obra de Jacobo, no solo por su importancia histórica dentro de este contexto, sino por el énfasis que el monarca pondrá para terminar con esta.

## Capítulo II. Jacobo VI de Escocia y I de Inglaterra

Jacobo (1566), hijo de María Estuardo y Enrique Estuardo, llega al mundo en una época compleja. Desde una corta edad, tras la muerte de sus progenitores, queda al mando del territorio escocés, una tierra de católicos y protestantes. Su cometido era unificar los reinos de Escocia e Inglaterra, además de conseguir la unidad religiosa (Stewart 2004, 3).

El monarca quedó en manos de la gente de su entorno, influenciando así constantemente sus decisiones. Además, tuvo una educación muy estricta, en la cual se le preparó para ser un buen rey. Esta educación, sin embargo, lo acaba convirtiendo en un joven excéntrico, obsesionado con el poder, que poco a poco

fue delegando sus funciones a sus favoritos, algo que sería muy criticado y que daría lugar a que se le asociara románticamente con estos. Sin embargo, llegó a casarse por poderes en 1589 con la protestante Ana de Dinamarca, una decisión que sopesó con cuidado (Bergeron 2002, 7).

Uno de los acontecimientos que marcan un antes y un después es el momento en el que la princesa puso rumbo a Escocia para encontrarse con su marido, pero debido a unas fuertes tormentas, tuvo que quedarse en Oslo. A su encuentro acudiría Jacobo VI. Al llegar, la pareja se casó presencialmente y un año después volvieron a Escocia, efectuando un viaje que cambiaría la vida del rey, ya que sería aquí cuando sus creencias respecto a la brujería darían un giro inesperado. Desde luego, este sería uno de los tantos motivos que le llevarían a escribir su *Daemonologie*. Para poder comprender los hechos que llevaron al rey a cambiar su parecer sobre el tema, debemos adentrarnos en los secretos que esconde este viaje (De Lisle 2005, 72).

Cabe conocer primero, que la Iglesia ya llevaba mucho tiempo tras la brujería. En el siglo xv se estaban dando cazas de brujas, debido a que la brujería era algo que parecía estar presente en diferentes lugares, por lo que las autoridades actuaban con gran severidad para acabar con la situación. A pesar de la carga moral que estas creencias habían generado en la población, el rey no creía en estas cosas. Será en el traslado hacia Escocia cuando una serie de personajes le hagan cambiar de opinión, diciéndole que las tormentas que se habían generado eran culpa de las brujas. Su respuesta ante esto, pese a la confesión de varias mujeres, fue afirmar que mentían, pero fue cuando Agnes Sampson le contó lo que habían hablado él y su esposa en la intimidad cuando cambió completamente su parecer y decidió que debían imponer un castigo sobre estas (Stewart 2004, 124). La supuesta bruja, que había confesado tras ser torturada, junto otras mujeres, a las que Gillis Duncan delató, fue quemada viva. Debido a las acusaciones de Duncan, que también confesó ser bruja, las incriminaciones corrieron como la pólvora. En 1591, más de 70 hombres y mujeres habían sido quemados, debido a las acusaciones y las habladurías que decían que existía un aquelarre de brujas en Berwick que quería acabar con el rey, el cual había provocado las fuertes tempestades que podrían haberlo matado a él y a la reina. Jacobo VI acabó asistiendo a los juicios que se les hacía a las brujas y quedó asombrado por cómo conocían tantos secretos suyos (De Lisle 2005, 72). Fue el primer juicio en masa desde que la brujería había sido incorporada en la ley criminal, llegando a examinar más de 100 sospechosas.

Al volver a Escocia en 1590, nuestro protagonista quedó atemorizado por la brujería, aunque a su vez se sintió muy atraído hacia el tema. Los juicios y la oleada de asesinatos de brujas empezaron justo cuando la pareja llegó al reino (Geller

2013, 30). Adicionalmente, Jacobo se dedicó a politizar la brujería, entrando aquí en juego la teoría del derecho divino y sus ansias de absolutismo (Geller 2013, 10). Se encargó de perpetuar la visión de que el diablo estaba decidido a destruir el orden establecido en Escocia y a partir del 1563 el uso de la tortura para obtener confesiones durante los interrogatorios fue en aumento. Estos hechos se dieron en un contexto de agitación política, religiosa y social, en el cual el reino de Jacobo no estaba seguro. Para él, la Iglesia no debía tener control sobre su persona, ya que, como monarca, tenía derecho divino. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el rey se encargó de juzgar personalmente, por lo que los propios interrogatorios eran una muestra de sus deseos y voluntades, hechos a medida de lo que pedía. En ellos, se ejerció la violencia, haciendo uso de la autoridad y estableciendo un absolutismo que buscaba el monarca, y nada lo impidió, ya que en esos momentos no hubo una ley que no lo permitiera.

Con las cazas de brujas, lo que consiguió el monarca fue demostrar una autoridad excesiva, algo útil para lograr su objetivo de tener el control y unificar territorios. Una importancia política que se veía plasmada en *The Newes of Scotland* y en su libro el *Daemonologie*, fruto de su participación en los procesos contra las brujas. Estos intentos del rey por mostrar lo que estaba pasando, denota su propia preocupación ante la idea de ser asesinado (Geller 2013, 8). Este miedo llevó a que se involucrara en los procesos durante los años 1590-1591 y, más tarde, en 1597. Se dio muerte a unas 70 brujas la primera vez, ya que se pensaba que iban en contra del rey, pero ya en la segunda incrementó esta cifra a 200 muertes.

La participación de Jacobo en los juicios, entre otros hechos, le llevó a escribir su *Daemonologie*, fruto de su examen de las brujas. El rey había quedado fascinado por este saber, y se dio cuenta de que debía compartir con el mundo todo este conocimiento que había conseguido adquirir. Esto le llevó a que consiguiera publicar en 1591 *Newes from Scotland* noticias sobre los últimos acontecimientos relacionados con las brujas, pero a pesar de eso, él quería algo más profesional para poder rebatir a Reginald Scot y su obra de 1584, *The Discoverie of Witchcraft* (Stewart 2004, 126). La obra de Jacobo de 1597, no solo le fue útil para divulgar sus ideas; con ella también pudo plasmar sus experiencias personales durante los juicios, además de poder responder a las quejas de la gente que estaba descontenta con la nueva caza masiva de brujas de ese mismo año. Se volvió un rey autoritario cuyas ideas no podían rebatirse.

Viendo las influencias que recibió el monarca a lo largo de los años, podemos entender cómo se fue configurando su pensamiento gradualmente. Todas estas ideas que fue almacenando a través de varios autores, personas que conoció y los

hechos que presenció, le sirvieron para poder trasladar su aprendizaje a su obra. El rey se convirtió en uno de los demonólogos más reputados e influyentes del siglo XVII, dada su obsesión por la brujería y los espíritus malvados, que le llevó a cometer durante su reinado grandes cacerías de brujas. Esto sugiere un gran cambio en la personalidad del rey, quizás como fruto de todo lo que fue viviendo ya desde muy pequeño. Durante su vida fue un personaje que se dejó manipular y guiar por todo aquel que tenía a su lado, lo que le llevó consecuentemente a ser un peón más en el odio hacia las mujeres, ejerciendo, sin embargo, una influencia más grande que aquellos que le rodeaban.

### Capítulo III. *Daemonologie*, la obra de Jacobo

Jacobo, debido a los sucesos que tuvieron lugar en su travesía, entendió ser una víctima de brujería. Este rol que adoptó le sirvió para justificar su persecución de las brujas, convirtiéndose en una fuente de conocimiento respecto al tema, y pasando a estar en sus manos la toma de decisiones frente a este conflicto.

Se trata de una obra ambigua, escrita en forma de diálogo, teniendo como personajes principales a Filomates y Epistemón. El primero siempre será quien haga las preguntas, mientras que el otro le responderá. Filomates representaría a aquellos que quieren saber más mientras que Epistemón sería el propio Jacobo, quien conoce la verdad y se basa en las Escrituras, algo que le sirve para demostrar el poder que tiene el diablo (Melta 2019, 65).

Nos sumergimos en el primer libro. La brujería va a ser el hilo conductor de la obra de Jacobo. Ya desde las primeras páginas, el rey se encargará a través de los dos personajes principales de demostrar que la brujería es algo que siempre ha existido y sigue existiendo, a pesar de que haya muchos que lo pongan en duda. Esta práctica, según la ley de Dios, quedaba completamente prohibida (Stuart 2017, 27). Paralelamente, la Iglesia y las creencias religiosas vuelven a tener especial importancia, mostrándonos continuamente el contraste entre Dios y el diablo.

Del mismo modo, llama la atención cómo a lo largo de la obra hombres y mujeres son comparados. El género femenino siempre se ha considerado inferior; esto lo podemos apreciar de forma lúcida cuando se habla de que las mujeres realizan actividades menores, como podía ser curar el mal de ojo. Curiosamente, estas prácticas que las mujeres desempeñaban eran consideradas legales en el marco histórico en el cual nos situamos; de hecho, existían una serie de reglas



para poder diferenciar entre lo que se podía y no se podía hacer. Ahora bien, el personaje de Epistemón argumenta que es imposible adentrarse en este mundo sin ser consciente de que se está dejando a un lado a Dios y, por el contrario, se está entregando al diablo. Esto lleva a que el lector piense que, si decide investigar o adentrarse en el mundo de la brujería, consecuentemente está realizando una actividad ilegal, por lo que será juzgado.

El demonio se encuentra siempre presente, acompañando a las personas en su vida cotidiana, buscando la perdición de sus almas (Valverde 1985, 11). Sus víctimas, debido al peligro que suponían las prácticas que tenían que llevar a cabo, a menudo decidían firmar un pacto o contrato con él, el cual se estima que era mutuo. Martín del Río también habló sobre el pacto que el Diablo hace, algo que recoge Raúl Madrid en su tesis, donde vemos que el inquisidor español afirmaba que el pacto constaba de distintas fases. Primeramente, el diablo se mostraba en alguna forma corpórea y era aquí cuando el súbdito debía mostrar respeto y lealtad; en segundo lugar, se realizaba la solicitud del pacto por escrito. Consecuentemente, el pactante renegaba de la fe y el bautismo, y dejaba de obedecer a Dios, recibiendo así un nuevo nombre. A su vez, le ofrecía al demonio una pieza de ropa y sobre un círculo grabado en el suelo, prometía realizar sacrificios en su nombre (Madrid 2015, 359). Esta ceremonia, a menudo tenía lugar cuando se reunían las brujas en el aquelarre o Sabbath, en donde también se solían invocar espíritus y realizaban actos burlándose de las costumbres cristianas, como veremos en el siguiente libro.

El diablo era un ser que se presentaba ante aquellos que lo llamaban (de la forma que hubieran acordado), engañando constantemente a sus víctimas, quienes creían posible mejorar su vida siguiendo sus pasos. Esta idea es clave, ya que cabe resaltar que es este rasgo el que le diferencia de Dios, quien nunca engaña a ojos de sus fieles, al contrario del demonio, quien siempre manipula sus palabras para su propio beneficio (Stuart 2017, 35).

En el segundo libro, nuestro autor va a seguir hablando de ciertas cuestiones que ya hemos visto, pero en muchas ocasiones se le intenta dar un enfoque diferente.

Para el soberano es imposible negar la existencia de la brujería, pero, aun así, va más allá y nos habla de la melancolía, algo que se confundía notoriamente con esta práctica, y el poder del diablo (Stuart 2017, 45). Según se dice, la melancolía suele provocar cambios físicos en las personas (palidez, delgadez...) que no concuerdan en absoluto con aquellos que han confesado ser brujos o brujas. Por otro lado, evidencia que el demonio no es capaz de controlar a todo el mundo debido a que su poder está limitado, por lo que, con estos argumentos, el rey zanja el tema dejando clara la existencia de esta práctica.

En este caso, se va a adentrar en mostrarnos cómo Satán atrae a sus víctimas. Sería él quien intentaría en primer lugar cambiar el humor de estas, hasta conseguir quedarse a solas, ya que era así como la persona se mostraba más vulnerable. Una vez se les mostraba, les prometía una serie de beneficios a cambio de servirle, algo que generalmente tenía éxito debido a la desesperación de sus presas. Si la persona aceptaba, debería renunciar a su dios y al bautismo, dejando que el diablo les hiciera una marca secreta en el cuerpo. Tras este proceso, más adelante se les aparecería de nuevo para darles lecciones, útiles para poder profesar el mal que este continuamente les va a inculcar (Stuart 2017, 48).

Las brujas eran capaces de realizar acciones para ellas mismas y para otras personas, siendo estas las víctimas más habituales del demonio, debido a que este intuye que son presas más fáciles y tontas (Valverde 1985, 12). Estamos ante un claro componente misógino no solo en el ámbito histórico, pues dentro del mundo de las supersticiones es más que habitual ver cómo se menosprecia bien a ellas o a las prácticas que realizan. Estas mujeres, conocían cómo infundir el mal en las personas de múltiples formas. Dichas prácticas no implican que no fueran capaces de curar, pero bien sabemos que la imagen que ha quedado con el paso del tiempo es una imagen más negativa. Se considera que las brujas podían provocar que otros sintieran amor, odio, hacer que enfermaran personas e incluso perdieran la vida, alzar tormentas, provocar locura y enviar espíritus para que atormenten a quienes eligiesen, entre varios ejemplos. De ellas, también se comenta la forma en la que se mueven de un sitio a otro, ya que, gracias a las artes del diablo, pueden transportarse al sitio que deseen. Ahora bien, si lo analizamos desde un punto de vista más realista, debemos tener en cuenta que sí llevaban a cabo ungüentos. Según los estudios, parece que estos se componían de belladona, marihuana, cantáridas y varios afrodisíacos, lo que provocaba un estado de alucinación y un mayor apetito sexual. Era a medianoche cuando la bruja se untaba el ungüento que había preparado sobre diversas partes del cuerpo o bien lo ingería si lo había preparado de forma más líquida. Tras esto, teniendo en cuenta que se trata de un producto de la imaginación debido a las sustancias que consumían o bien aplicaban sobre ellas, se decía que salían volando sobre su escoba o cabalgaban a lomo de un toro negro hasta llegar a su aquelarre, donde se reunían con el resto (Valverde 1985, 52).

La apariencia del diablo también toma aquí gran importancia. Como se indica en el *Daemonologie*, debía presentarse en la forma en la que hubiera pactado con el aprendiz, una forma que indudablemente podía variar. Este podía ser reconocido por tener un aspecto feo y oscuro, velludo y con características propias de reptiles (Paz 2015, 333). Jose Antonio Valverde añade que, pese al típico aspecto al que estamos

acostumbrados a ver, podría presentarse con la apariencia de un joven atractivo para así poder seducir, aunque comúnmente aparecía como un animal, como podría ser un lobo, un león o un macho cabrío, su forma más conocida (Valverde 1985, 11).

Llegamos al último libro del *Daemonologie*. y con él, un análisis de los diferentes tipos de espíritus que existen, pudiéndolos dividir en cuatro grupos distintos. Encontramos en primer lugar aquellos que atormentan casas y sitios solitarios; en segundo, aquellos que siguen a ciertas personas; en tercero, quienes se meten dentro de cuerpos ajenos para poseerlos; y, por último, las hadas. En un principio parece centrarse en los tres primeros, por ser más parecidos entre sí y seguir las mismas pautas. Estos grupos, como ya se ha planteado, eran capaces de entrar en casas y asustar a la gente (aprovechando sus momentos de debilidad), cambiando de forma.

Antes de adentrarse a hablar de las hadas, nos hablará de los incubos y súcubos. Esta clase de demonios se dividen en masculino y femenino, ya que los primeros tendrían una apariencia de hombre y se encargarían de poseer a las mujeres –referido como comercio carnal–, mientras que los segundos tendrían apariencia de mujer. Por último, analiza los espíritus llamados *espectros* y los hombres lobo (además de las hadas). Respecto a este ser, encontramos variedad de opiniones, pese a esto, podemos definirlos como seres creados por el diablo que tienen la capacidad de aparecerse ante la gente mientras estos duermen, ahora bien, parece que esta creación realmente es fruto de la imaginación y no se puede considerar como real (Stuart 2017, 94).

Con esto, la obra de Jacobo VI de Escocia y I de Inglaterra llega a su punto final, dejándonos tras de sí toda una recopilación de las dudas que se estaban generando en la época. Gracias a la obra, el rey pudo dar respuesta a todos estos interrogantes, o más bien, nos dio su propia versión acerca de la brujería, el diablo y un largo etcétera. Desde luego, es una obra que nos sumerge de pleno en el pensamiento de los siglos XVI y XVII, siendo imprescindible para poder comprender la historia del monarca y los temas tratados.

## Conclusiones

La obra de Jacobo no pasa desapercibida; es innegable el peso que tuvo en la sociedad y su impacto a lo largo del tiempo. Un libro moralizante respecto a las creencias de la época, que nos enseña qué está bien y qué está mal. Deja claro que tanto el rey como la Iglesia tienen la razón absoluta, mientras que aquellos que profesan la fe al diablo son los pecadores.

Crear algo así en un momento en el que el miedo regía la vida de las personas significaba que, por ende, la mayoría iban a creer lo que se decía en el libro, por lo que no sorprende que sirviera de inspiración posteriormente para escribir *A Guide to Grand-Jury Men*, de Richard Bernard (un manual para que los jueces pudieran realizar mejor su trabajo a la hora de investigar a las acusadas de ser brujas), *Macbeth*, de Shakespeare, o *The Discovery of Witches*, de Matthew Hopkins. Aun así, asombra que no tuviera tanto reconocimiento como el *Malleus Malleficarum*, obra que hoy en día sirve de base para poder hablar de *brujería*, algo que, sin embargo, no ha ocurrido con el *Daemonologie*. Ahora bien, tras haber investigado sobre el mismo, sería necesario que se efectuaran futuros estudios sobre la obra, rica en contenido sobre demonios, espíritus y demás creencias de la Edad Moderna, entre más disciplinas. Hay que rescatar este tipo de fuentes para comprender mejor la historia de los territorios afectados y por ende, conocer su impacto, pues esta debería ser una obra de referencia si se desea investigar acerca del folclore escocés.

El libro analizado, que consigue plasmar a la perfección las ideas del rey, nos sirve, asimismo, de ejemplo para analizar el papel de la mujer en dicho contexto. Se aprecia claramente cómo está sometida al hombre, teniendo muchas más posibilidades de ser juzgada por aquello que haga. Sin ir más lejos, las cazas de brujas son una clara representación de cómo eran culpadas basándose en sospechas o datos que no eran comprobables. Siguiendo esta perspectiva de género, también hemos visto cómo se pensaba que era más fácil para ellas caer ante las propuestas del diablo, de igual forma, eran percibidas como débiles y malignas.

Siempre han estado en el punto de mira y han vivido a la sombra de los hombres, quienes han tenido el control a lo largo de la historia. Pese a los años que nos separan de los hechos, las mujeres siguen siendo vistas como inferiores, y la palabra *bruja* se sigue utilizando para denominar al sexo femenino, teniendo una clara connotación negativa. En cierta medida continuamos arrastrando el pensamiento propio de la época.

Por otro lado, es necesario hacer hincapié en la evolución del monarca. Nos encontramos con un rey que pasa de no creer en la brujería, a ser alguien líder del movimiento en su contra. Es por esto por lo que las influencias que recibe a lo largo de su vida son el eje inicial de todo lo que pasaría más tarde. Es interesante analizar estos cambios en su figura, pero sobre todo, teniendo en cuenta lo peligroso que puede llegar a ser tener en el poder y al mando de un territorio a alguien tan influenciado, ya que las series de decisiones que él tomó respecto a la persecución de las brujas, marcaron un antes y un después en el territorio, donde se llegó a matar a unas 2.500 personas (solo en las islas británicas).

El poder que tienen en sus manos reyes o gobernantes, puede ser un arma de doble filo, y tal y como vemos, Jacobo utilizó su posición para beneficiarse y conseguir mayor poder e influjo sobre la gente, esto no solo lo apreciamos aquí. En estos momentos las monarquías absolutistas estaban en auge. Al tener completamente el poder sobre un territorio, las decisiones respecto a qué medidas se debían tomar en el aspecto mágico, pasaban por sus manos. Controlar la Iglesia y tener su apoyo, debido al poder de esta, era clave si alguien quería tener las riendas del reino. Esto explica perfectamente el interés del soberano por tener autoridad en todos los aspectos, algo terriblemente peligroso.

Pese a parecer que la Edad Moderna era una salida a las injusticias de épocas anteriores, viéndolo desde una perspectiva actual, no se avanzó tanto como era de esperar: la gente, aunque en menor medida, seguía bajo el control de la Iglesia. Fueron años en los que las miradas seguían puestas en las personas que realizaban «hechizos» (que a veces podían ser prácticas cercanas a la medicina) trabajaban junto al diablo y los demonios, además, la violencia se seguía utilizando, ya que naturalmente no eran muchos quienes confesaban si no era por medio de la tortura. Esto implica que se condenaba a muchas personas inocentes y se les ejecutaba.

Jacobo supo aprovechar el momento y se vio favorecido por los hechos, ya que le otorgaron más poder sobre los territorios que estaban bajo su control. Se utilizó la idea de que la Iglesia estaba en decadencia para achacarlo al mal que el diablo estaba provocando, junto a las brujas y los seres de los que habla en su obra, por lo que había que acabar con la situación de algún modo. El rey se convirtió en el encargado de tomar las decisiones respectivas al tema e hizo uso de su experiencia para así poder contar su verdad. Pasó de ser alguien manipulado, a ser alguien que controló a la gente de su reino. Fue alguien que incitó al odio y, bien por intereses o creencias, achacó todo lo malo que pasó a las fuerzas diabólicas.

Hoy en día sorprende ver cómo fue capaz de condenar a tanta gente por unos hechos que no podía demostrar que estaban teniendo lugar, lo que invita a una clara reflexión sobre las monarquías autoritarias y absolutistas. Es difícil tachar a Jacobo de buen rey, más allá de sus logros políticos, cuando acabó con la vida de tantas y tantos inocentes, ya que es insostenible justificar su comportamiento a pesar de las manipulaciones que sufrió en su vida y los problemas que debió superar. Monarca y obra van de la mano a la hora de hacernos entender el significado de *miedo* en esta época, por lo que merece la pena seguir investigando sobre su valor y repercusión.

## Bibliografía

- Alejandre, Andrea. 2018. «El miedo en la Edad Moderna: demonología y brujería como fenómenos sociales y culturales». Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza.
- Bergeron, David. 1999. *King James and Letters of Homoerotic Desire*. Inglaterra: University of Iowa Press.
- Geller, Allegra. 2013. «Daemonologie and divine right: The politics of witchcraft in late sixteenth-century Scotland». Trabajo del Departamento de Historia, Universidad de Texas.
- Lisle, Leanda de. 2005. *After Elizabeth: The Rise of James of Scotland and the Struggle for the Throne of England*. Estados Unidos: Bellantine Books.
- Madrid, Raúl. 2015. «El delito de brujería en el Libro Segundo de las Disquisitionum Magicarum de Martín del Río». *Teología y vida* 56 (4): 351-377.
- Melta, Stefano. 2019. «King James's Daemonologie: the evolution of the concept of witchcraft in Scotland». Tesis, Università degli Studi di Padova.
- Stuart, James. 2017. *Daemonologie: in Modern English by King James VI of Scotland / King James I of England*. Italia: Independently published.
- Paz, Margarita. 2015. «Demonio y mujer: La marca de Satán y el combate contra él». Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
- Stewart, Alan. 2004. *The Cradle King, A life of James VI & I*. Reino Unido: Pimlico.
- Valverde, Jose Antonio. 1985. *Las Ciencias prohibidas: Satanismo y brujería*. Madrid: Editorial Quorum.
- Zamora, María. 2010. «Misticismo y demonología». *Alpha (Osorno)* 31: 147-161. Dor: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012010000200011>.

# Etnia e identidad en Pompeya: una aproximación antropológica

**Daniel Vilar Guillén**

al373801@uji.es

El estudio que se presenta a continuación trata de analizar las manifestaciones de etnicidad e identidad colectiva en Pompeya desde su fundación hasta la época imperial. Para ello hacemos un recorrido por la cultura material, las fuentes clásicas, la lengua y la religión. Basándonos en estos factores, extraemos las claves para comprender mejor los componentes culturales que operaron en la ciudad y cómo se desarrolló el hecho identitario. En esta aproximación, aplicamos los trabajos de antropólogos e investigadores que han estudiado la identidad en el mundo antiguo. Los análisis acerca de la etnicidad tanto en la antigüedad, en general, como en la Italia romana, aplicados a toda la historia de Pompeya, nos dan una perspectiva global sobre este asunto generalmente ignorado por la investigación.

**Palabras clave:** Pompeya, identidad, etnicidad, antropología, samnitas, etruscos

## Introducción

La motivación de este trabajo nace de la inquietud acerca de qué significaba ser pompeyano. Un asomo a la historia general de la ciudad nos dará como resultado la imagen de un núcleo multicultural donde vemos atributos etruscos, griegos, oscos y romanos. Pero las fronteras de estas colectividades, tan evidentes desde la distancia, se vuelven más confusas en cuanto vamos aumentando el foco sobre

ellas. Es necesario entonces acudir a las interpretaciones que ofrece la antropología social y cultural, pues solo comprendiendo las dinámicas de sociedades tan alejadas de nuestros estándares identitarios, podremos distinguir qué idea tenían de sí mismas.

El tema de la identidad cultural en Pompeya es realmente marginal entre los investigadores. A propósito de la etnicidad pompeyana apenas recogemos cuatro publicaciones en nuestro repertorio bibliográfico, y estas, o bien se limitan un período concreto o no contemplan todos los factores que hemos incluido. En consecuencia, el grueso de nuestro trabajo ha tenido que construirse en base a investigaciones de autores que, aunque no pretendían centrarse en el tema identitario, contenían información útil para formar nuestras conclusiones. No existen, por tanto, estudios precedentes a esta investigación.

Conscientes de las limitaciones de este formato, intentamos presentar una primera aproximación integral a la cuestión de la identidad en Pompeya.

## **Objetivos**

El objetivo de este trabajo es analizar las manifestaciones de etnicidad e identidad colectiva en Pompeya basándonos los aspectos relevantes de la cultura material, los textos clásicos, la lengua y la religión. Para ello, relacionamos nuestro análisis con diferentes estudios sobre las identidades colectivas, la antropología social y cultural, y publicaciones científicas que tratan rigurosamente el tema de la etnicidad, especialmente en el mundo antiguo. Con ello esperamos situar Pompeya en su contexto étnico, ponderar las influencias que sobre la ciudad tuvieron las diferentes colectividades que la habitaron y contribuir a la mejor comprensión del fenómeno cultural de la Italia en proceso de romanización.

## **Metodología**

En el desarrollo de este trabajo hemos aplicado la idea antropológica moderna por la cual no podemos trasladar al mundo antiguo la visión que actualmente tenemos de las identidades colectivas. Por consiguiente, en la Pompeya de los siglos VI a. C.-I d. C. no trabajamos con bloques culturales que interaccionan



entre sí. Nuestra interpretación tiene en cuenta el instrumentalismo desarrollado por Fredrik Barth y autores posteriores como Ernest Gellner o Anthony Smith, y asumimos las múltiples identidades colectivas que convivían superpuestas en la sociedad pompeyana. Por ello tratamos de detectar manifestaciones de esas identidades sin presentarlas como únicas ni categóricas.

## Resultados y análisis

### *Cultura material*

En la época protohistórica, el área en que se funda Pompeya actúa como punto bisagra entre las colonias griegas y la zona indígena de Nuceria, tierra adentro, por medio del río Sarno (Osanna y Verger 2018, 14). Cabe preguntarse, entonces, por los habitantes que poblaban esta zona y responder a qué componente cultural se deben. En los momentos previos a la fundación, se distinguen en Campania dos culturas arqueológicas: la villanoviana, caracterizada por los rituales de incineración; y la *fossakultur*, inhumadora (Cerchiai 2010, 13). En esta diferenciación material se han querido ver grupos étnicos separados. Por un lado, los restos villanovianos han sido siempre relacionados con la génesis de los etruscos, aunque no se tiene la certeza de que sus restos hallados en Campania se correspondan con grupos migrados desde Etruria. Por el contrario, con la *fossakultur* sí existe consenso en atribuirlos a elementos nativos itálicos (Bonghi 2000, 157-158; D'Agostino 1990, 74). Las necrópolis preurbanas del valle medio del Sarno constituyen los mejores ejemplos de dicha cultura.

El contacto de los itálicos con las ciudades griegas y etruscas resultó en un factor de aceleración social y definición de la propia identidad con respecto al entorno. A partir del siglo VIII a. C., se detecta una mayor jerarquización en los enterramientos producto de esas relaciones comerciales (Cerchiai 1995, 36). Llegado el siglo VI a. C., se habla de una presencia etrusca masiva en Campania debido al amplio rango de bienes importados por toda la región. Sin embargo, dicha «etrusquización» no fue muy profunda, pues, aunque se generaliza su cultura material, pronto las producciones locales la sustituyen. Una vez asentados en Campania, estos productos etruscos se acomodan al gusto local (Frederiksen 1984, 121-122, 135). El abandono de las aldeas protohistóricas del valle del Sarno coincide en la primera mitad del siglo VI a. C. con la aparición de las ciudades de Nuceria y Pompeya (Cerchiai 1995, 119).

La existencia de monumentos públicos delata entonces el nacimiento completo de una ciudad en el área pompeyana. Estas construcciones son el Templo de Apolo, de estilo etrusco, y el Templo Dórico, de estilo griego (Carafa 2009, 63). Se ha discutido mucho sobre la naturaleza de estas construcciones, pues los arqueólogos e historiadores de principios del siglo pasado trataron de ver en ellos el componente étnico responsable de la fundación de Pompeya. El Templo de Apolo sería la prueba de poblamiento etrusco, mientras que, para otros, el Templo Dórico demostraba la existencia de colonos griegos o dominio político griego. Hoy en día se ve en los templos características regionales campanas. Ambos edificios intentarían mirar a los principales centros de poder en Campania: el Templo de Apolo, a la Capua etrusca; el Dórico, a las Cumas y Posidonia griegas. De este modo, se situaría a Pompeya en la red política de la región proyectando lo que Thiermann llama una *identidad urbana*, que trasciende fronteras étnicas y atiende al interés económico de la comunidad (2005, 157-159).

Esta idea de la identidad pompeyana como una identidad urbana es importante en nuestro trabajo, pues se evidencia también en los períodos samnita y romano. Primero, tras la invasión samnita, tanto Nuceria como Pompeya sufren una reestructuración urbana en muchos sentidos: se completa el plano ortogonal, se reforman los templos arcaicos y se produce un *boom* constructivo. En esta línea, ambos planos urbanos quedan alineados con el monte Torrenone, donde se encuentran las fuentes del Sarno; acción de una evidente intención sacra e identitaria (Cerchiai 1995, 211-212; Cristofaro y Silani 2020, 17). Por otro lado, ya en época romana, en el siglo I a. C., Pompeya es derrotada en la guerra Social por Lucio Cornelio Sila, que asienta allí a sus veteranos de guerra fundando una colonia en la ciudad. Estos toman el control cultural y adaptan los espacios públicos a sus necesidades e intereses, cambiando la apariencia de la ciudad (Cooley 2014, 29) y, con ello, su identidad, ya que el pompeyano se forma una imagen de quién es en base a los espacios que frecuenta, sus edificios públicos –que también proyectan una imagen al visitante– y las ceremonias anuales en determinados lugares.

### *Fuentes clásicas*

Desgraciadamente, no conservamos textos que describan a los pompeyanos desde su propio punto de vista o el de sus vecinos inmediatos. En su lugar, hemos de recurrir a los autores grecorromanos que, desde su perspectiva, incluyeron a los habitantes de Pompeya en determinadas colectividades étnicas a lo largo de

la historia. Hemos consultado, por tanto, las referencias en Hecateo de Mileto, Conón, Polibio, Apiano, Diodoro Sículo, Estrabón y Virgilio. De estos autores, tratamos de comentar y comparar los etnónimos aplicados a los pompeyanos y la zona circundante.

Además de tradiciones dispares sobre la sucesión de pobladores, destaca la mención al pueblo de los *sarrastras*, que incluye a los habitantes del valle del Sarno en el período preurbano, es decir, los participantes de la *fossakultur* (Conte et al. 2016, 2). También extraemos de las fuentes la existencia en época samnítica de una confederación de ciudades bajo el liderazgo de Nuceria entre las cuales se encontrarían, también, Pompeya, Herculano, Stabia y Sorrento (figura 1). Polibio se refiere a ella bajo el nombre de *ethnos nucerino* (Frederiksen 1984, 35; Mele 2014, 21). Como claves de este vínculo entre las ciudades del valle del Sarno, hemos mencionado ya el alineamiento entre las principales vías hacia el monte Torrenone y la reestructuración urbana simultánea. Las manifestaciones de identidad colectiva sobre esta liga política son más palpables en el ámbito religioso, que desarrollamos más adelante.

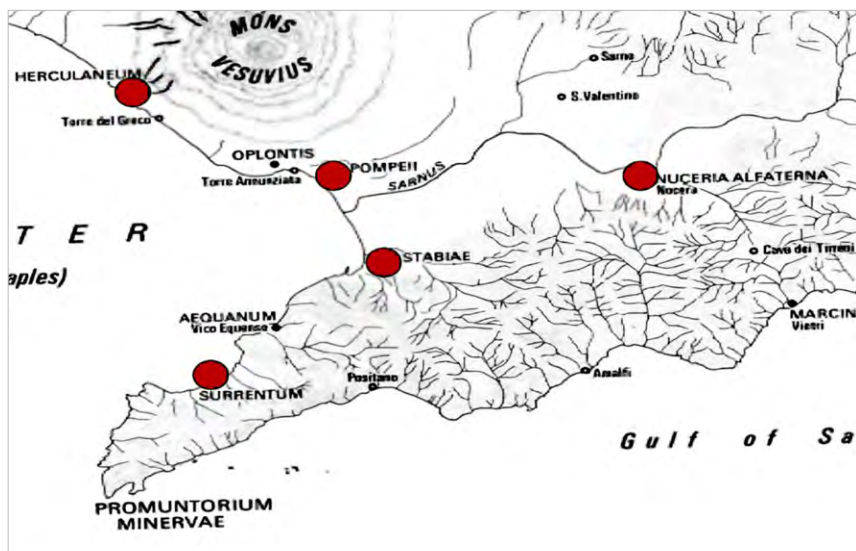


Figura 1. Extensión de la liga nucerina según las fuentes

## Lengua

Las poblaciones protohistóricas del valle del Sarno y Sorrento desarrollaron el uso escrito de una lengua itálica arcaica que algunos autores llaman *presamnita*. Como testimonio, contamos con una jarra hallada en Nuceria que presenta inscripciones en un alfabeto singular.

Esta escritura propia ha adquirido el nombre de *alfabeto nucerino*. Se cuentan hasta cuatro inscripciones más entre Nuceria y la península Sorrentina. La lengua de este alfabeto presenta afinidades con el idioma picénico meridional (Frederiksen 1984, 134-135). No obstante, pertenece a la familia lingüística osco-umbra o sabélica, que se extiende desde el Piceno al Brucio pasando por los Apeninos. Abarca, entonces, una gran amplitud geográfica, pero debería concebirse, más bien, como un dialecto continuo de largo alcance que incluiría tanto al osco como al presamnita del valle del Sarno (Zair 2018, 128).

Las muestras de lenguaje escrito más antiguas de Pompeya se han hallado, como era esperable, en los edificios de construcción más temprana. Concretamente en las excavaciones del templo de Apolo, han visto la luz depósitos votivos de que presenta inscripciones en lengua etrusca (Wallace-Hadrill 2011, 417). Este repertorio de inscripciones es fundamental para definir y concretar los componentes culturales que contribuyeron a la estructuración urbana de Pompeya. La naturaleza etrusca de la ciudad arcaica fue protagonista de las discusiones eruditas del siglo XIX, aunque continuó vigente entre los académicos del XX hasta que la investigación contemporánea la negó mayoritariamente (Osanna 2019, 69).

Con la invasión samnita, en cuanto se cortan las relaciones con Etruria, la lengua etrusca simplemente desaparece del registro arqueológico y ante el aumento de poder de las comunidades centroitálicas samnitas –que llegan a ocupar extensas áreas de Campania– la lengua osca ostenta la supremacía hasta el asiento de los veteranos romanos ca. 80 a.C. (Descoedres 2009, 15; Adams 2003, 113, 135). La liga nucerina, al pasar a formar parte de los aliados de Roma, recibe influencias latinas constantes a lo largo de siglos, pero la lengua oficial sigue siendo el osco (Lomas 2016, 222, 224). Con la fundación de la colonia de Sila, el latín lo desplaza por completo en un proceso que deja huella en las inscripciones oficiales (Cooley 2014, 25).

Ante esta evolución de las lenguas habladas en Pompeya, no podemos estar seguros del peso real que se le daba al idioma por sobre otros parámetros étnicos. Es cierto que durante la Guerra Social el osco es utilizado como emblema identitario por algunas comunidades itálicas, tanto en acuñaciones propagandísticas

como en textos legales (Scopacasa 2014, 73; 2018, 114), pero ello se enmarca en las acciones de guerra e intereses del momento. Es decir, se explota identitariamente el osco porque es un factor diferenciador con el enemigo en momentos de lucha, mientras que la élite al mando de la revuelta se encontraba desde hacía tiempo completamente latinizada e importantes núcleos latinohablantes se extendían por toda Italia, también entre los rebeldes. El latín había actuado de elemento globalizador como enlace interitálico sobre todo entre una élite que se esforzaba en ser transpolítica y transétnica en un diálogo fluido entre fronteras lingüísticas (Lomas 2016, 225; 2013, 73; Gellner 1997, 180).

### *Religión*

Entre las múltiples variables antropológicas que condicionan la formación de la identidad en el mundo antiguo, el apego a la ciudad tiene un protagonismo importante, y mediante un contexto mitológico que aporta un origen legendario, los habitantes se autoadscriben a un grupo. En el caso de Pompeya, las fuentes hablan de su mítica fundación entre las aventuras de Hércules en Campania. Se dice que el héroe, volviendo de Gades con el ganado de Gerión, celebró en Italia una *pompa* o procesión triunfal, y donde esta tuvo lugar se fundaría Pompeya (Thiermann 2005, 158). En general, Hércules en Italia aparece como todo un portador de civilización, y entre los campanos circulaba el mito de cómo enseñó la agricultura a los nativos, así como también se le relaciona con la actividad comercial (Carafa 2008, 9).

Hay que tener también en cuenta que el de Hércules está entre los primeros cultos establecidos en la Pompeya arcaica, pues forma parte, junto a Atenea, de las deidades veneradas en el Templo Dórico. Su importancia en la religiosidad pompeyana se evidencia en el complejo teatral de la época samnita y romana, donde se celebraban anualmente los *ludi scaenici*. En su inauguración se realizaba un cortejo solemne, un acto fundamental que reforzaba el vínculo entre la comunidad pompeyana y sus orígenes míticos, que remitían al ciclo hercúleo (De Albentis 2007, 48; Thiermann, 2005, 158; Cooley 2014, 10).

En época samnítica, destacamos también la existencia de la *vereia*. Se trataba de un cuerpo aristocrático de caballería puesto bajo el patronazgo de alguna deidad y servía, por una parte, de entrenamiento y, por otra, como cohesionador de la nobleza. Las élites oscas absorbieron instituciones culturales como esta a partir de las colonias griegas italianas, donde la *ephebeia* cumplía funciones similares. La

institución sobrevivió en tiempos romanos con el nombre de *iuventus* (Frederiksen 1984, 148; Salmon 1967, 94). En este sentido, podemos ver en la *vereia* una forma religiosa más de definir las identidades colectivas dentro de Pompeya, así como la influencia entre grupos étnicos que tuvo lugar en el proceso de asentamiento griego sobre los pueblos sabélicos.

Si bien estamos ante una colectividad sin implicaciones étnicas, entra dentro de nuestros objetivos analizar otras manifestaciones de identidad. Conviene recordar que la etnicidad no era el único nivel significativo en que las ideas de comunidad podían construirse en el mundo antiguo. Los individuos tenían múltiples afiliaciones que se superponían como capas, es decir, la etnia era solo uno de los diversos niveles de membresía a los que las personas podían suscribirse. Coexistían los sentimientos de identidad ciudadana, de género, edad, etnia, estado, religión y clase social (Scopacasa 2018, 106-107; 2014, 80). Este es, a efectos prácticos, el paradigma actual de la antropología respecto a las sociedades antiguas. En ellas, las clases altas son leales a un estrato que tiene gran interés en diferenciarse del pueblo y, por ello, cuentan con instituciones que los reafirman como grupo (Gellner 1983, 26, 31). La *vereia* es eso mismo, un instrumento de cohesión de la aristocracia bajo el paraguas de lo sagrado.

Como hemos explicado al comentar las fuentes clásicas, Pompeya formó parte de la liga nucerina durante el periodo samnita. Se sabe que en el seno de esta liga encabezada por Nuceria se produce una deificación del río Sarno, que se toma como divinidad tutelar. Anteriormente, hemos introducido ya el papel de este río en la reestructuración urbana simultánea que llevan a cabo Pompeya y Nuceria en el siglo IV a.C. Dicha transformación planimétrica toma un significado político y cultural en el cual la figura del Sarno como dios subraya el arraigo e independencia de las ciudades aliadas en un momento de fuerte influencia romana (Mermati 2018, 410). Las ciudades de la liga estaban federadas a Roma desde 307 a.C., en el curso de las Guerras Samnitas, pero conservaron una autonomía que se evidencia en el caso de Nuceria en una serie de acuñaciones de bronce emitidas durante el siglo III a.C. Por toda la liga circulaba la moneda federal con la imagen del dios Sarno emitida por la «capital» (Cerchiai 1995, 217; Frederiksen 1984, 141).

Según el arqueólogo Grahame, existen objetos que tratan de comunicar una identidad personal –como pueden ser un pendiente o una rica vivienda–, mientras que otros son un intento consciente de identificarse con los demás. A estos últimos los llama *de función emblemática*, en los que podemos ver la proyección de una clase social o de una etnicidad concreta (2006, 161-162). Asimismo, la

moneda en el mundo antiguo puede considerarse el símbolo más deliberado de identidad pública. Mediante imaginaria monetaria, una ciudad puede reflejarse en el pasado, ubicarse dentro de un mito o saga antigua, manifestar objetivos políticos o simplemente legitimarse como poder operante (Howgego 2005, 1-5). Sin duda, la moneda que circula en Pompeya con la imagen del dios Sarno puede considerarse un emblema de pretensiones identitarias.

Como hemos adelantado, el nuevo componente romano de colonos adaptó la identidad urbana a sus necesidades mediante una gran remodelación de espacios públicos. En esta línea, los cambios étnicos y de poblamiento también traen consigo cambios religiosos. El más destacado es el caso del nuevo templo que se dedicó a Venus. Los colonos veteranos alentaron este culto debido al uso personal que le había dado su antiguo general Lucio Cornelio Sila, que acuñó moneda con la efigie de Venus y se consideraba especialmente protegido por la diosa. Hasta tal punto llegó la promoción de este culto en Pompeya que, tras el asiento de los veteranos, la ciudad pasó a llamarse *Colonia Cornelia Veneria Pompeianorum*, donde *Veneria* hace referencia a la Venus (Santangelo 2013, 11, 154-155, 158).

Además, se construyó un rico templo a la diosa que la convirtió prácticamente en la patrona de Pompeya. El edificio sobresalía por encima de las murallas y era un gran foco de atención para quienes llegaban al puerto del Sarno. Si antes el interés se ponía en el Templo Dórico, la identidad urbana de Pompeya giraba ahora en torno a un culto que proclamaba una identidad colectiva diferente (Laurence 2006, 23).

Por último, no podemos ignorar los importantes cambios religiosos que se desarrollan en el paso de la república al principado. La principal innovación se da con la instauración del culto imperial, que permeaba todas las estructuras del estado y que, como es lógico, llegó a Pompeya. Se levantaron entonces muchos edificios como los templos al *Genio* de Augusto, a la *Concordia Augusta* y a la *Pietas*, a la *Fortuna Augusta*, o al emperador Vespasiano (Laurence 2006, 24, 35-36; Guintoli 1989, 27; Pappalardo 2003, 175-177). Traemos también el caso de la organización territorial de Pompeya, que fue alterada en tiempos del principado.

La división original en distritos electorales se remodeló por completo y a los *magistri* de cada uno de ellos, que asumían funciones religiosas para su comunidad, se les asignaron los *lares* de Augusto (Laurence 2006, 35). Esto tuvo que generar un importante cambio en los hábitos cotidianos de la población, que se suscribió a nuevas estructuras colectivas.

## Conclusiones

Tradicionalmente, se ha querido ver en la historia de Pompeya una ciudad etrusca o griega que evoluciona en samnita para acabar por transformarse en romana. El escenario es mucho más complejo, pues si atendemos a tipologías materiales, obtendremos una periodización arqueológica contradictoria con la información étnica que dan las fuentes históricas. Si basamos nuestro análisis únicamente en el factor lingüístico, veremos otros grupos diferentes en diálogo o conflicto en períodos distintos de tiempo. Si nos fijamos en el elemento religioso, registraremos una sucesión de cultos y una mutación de espacios sagrados que no podremos adjudicar a un determinado «pueblo». Debemos, entonces, relacionar entre sí todos estos elementos para hacernos una mejor idea de lo que en tiempos históricos fue la etnicidad e identidad de Pompeya.

Respecto a la cultura material, determinamos que los templos arcaicos no son ninguna prueba de fundación, gobierno o asiento de etruscos o griegos en la ciudad. Los itálicos del valle del Sarno forman su base poblacional durante toda su historia. El comercio con los centros económicos de Campania en época arcaica explica la presencia de material tipológicamente etrusco o griego, pero el alcance de dicha cultura material es siempre regional tras los primeros contactos. La cultura material hallada en Pompeya no es trasladable automáticamente a determinados grupos étnicos si no existen evidencias concluyentes de movimientos de población.

Otro aspecto más interesante es la idea de identidad urbana mediante edificios públicos. Nos parece verosímil esta teoría. Al fin y al cabo, esta era una manera de presentar la comunidad urbana al forastero y sí refleja la ideología de una élite promotora y sus aspiraciones como, por ejemplo, integrarse en una red económica determinada o en una alianza concreta. En consecuencia, el paisaje de edificios públicos sí nos da información de lo que significaba ser “pompeyano”. Las características arquitectónicas de los templos arcaicos ya eran un intento consciente de mirar hacia los centros hegemónicos del momento. La reestructuración urbana del período samnita también desea mostrar una nueva realidad identitaria dentro de la liga nucerina y, por supuesto, las reformas de la colonia silana actúan de igual modo reafirmando unas lealtades y unos orígenes concretos.

Sobre las fuentes, advertimos que el etnónimo *sarrastras* destaca sobre otros, pues este es únicamente aplicable a Pompeya y alrededores. Además, forma parte esencial de la raíz etimológica del Sarno, de Sorrento y de la patrona de Nuceria, demostrando su arraigo local.



Ya habíamos comentado los nexos arqueológicos que unen estas ciudades aliadas durante el periodo samnita, pues desde época protourbana advertimos coherencia material y económica entre las poblaciones del territorio del valle del Sarno y la península Sorrentina. También la cristalización urbana de Nuceria en el interior y de Pompeya en la costa coincide con el abandono de las aldeas de la *fossakultur*. Esta cohesión cultural puede haber sido detectada por los autores de la tradición que llega hasta Virgilio cuando este habla de *sarrastras*.

En cuanto a la lengua, interpretamos que el uso del etrusco debía de ir ligado a las conexiones con las ciudades tirrenas del norte. Cuando disminuyen estas relaciones el etrusco simplemente se abandona. Podemos ver en este caso una manifestación de instrumentalismo cultural, en la cual la lengua es una herramienta de la clase alta pompeyana interesada en el comercio itálico. Los vínculos entre Campania y Etruria tienen su reflejo en la epigrafía etrusca, pero no demuestran una base poblacional tirrena. La élite, como explica Gellner, es siempre un caso aparte y, tanto en Pompeya como en otras sociedades antiguas, se muestra inmersa en un diálogo interétnico. Con la guerra Social, es innegable que la lengua osca se reivindica como estandarte político, pero no vemos en ello pretensiones étnicas, pues en el bando rebelde convergen multitud de pueblos itálicos latinizados o hablantes de otras lenguas. Esta utilización política del osco es otro uso instrumental de la lengua como cohesionador de un bando político en determinada circunstancia.

Acerca de la religión, la saga de Hércules podría hacer las funciones de mito de origen. El episodio de la pompa triunfal, el culto que se le rendía en el segundo templo más antiguo y en los cíclicos *ludi scaenici* legitimaban la idiosincrasia de la ciudad y servían de cohesionador de la comunidad política.

Durante el curso de toda esta investigación hemos estado haciendo hincapié en el papel fundamental del río Sarno en la historia de Pompeya: como vertebrador geográfico y económico de las aldeas protohistóricas; por su relevancia en la estructuración urbana que alinea las vías principales de Nuceria y Pompeya hacia el nacimiento del río, con evidente sentido sagrado; y en las fuentes clásicas, que relacionan el río con Pompeya y destacan su importancia para los habitantes de la zona. El Sarno debía de estar tan marcado en la identidad de los pobladores de su valle que su hidrónimo queda en la etimología de Sorrento y en el término pueblos *sarrastras*. El punto común entre estas zonas es la liga política del periodo samnita. Ese vínculo se refuerza con el culto federal al dios Sarno, que interpretamos como una clara manifestación de identidad colectiva que trasciende la lealtad urbana. Consideramos la figura del río Sarno un emblema del *ethnos nucerino* que se refleja en la moneda de la liga. Esa acuñación y ese culto podrían incluso ser la expresión

de un recuerdo de pasado compartido de los pueblos que habitaban la región entre Sorrento y Nuceria. Pasado que, al menos arqueológicamente, es rastreable.

La difusión de un culto como lealtad a un colectivo tampoco sería exclusiva del río Sarno, pues asistimos al mismo proceso con los veteranos de Sila y la diosa Venus. En un principio, esta predilección en el culto es la expresión de un grupo étnico latino, bien consciente de sus orígenes y de su papel de colonos en una tierra que les había sido hostil.

Finalmente, en época imperial, interesa resaltar que la construcción de templos tiene repercusión en la ideología de la ciudad, es decir, en definir qué lugar ocupa Pompeya en el mundo romano y qué modo de vida implica para sus habitantes. Los templos imperiales, mediante su imaginaria, familiarizan a los pompeyanos con las grandes sagas de la historia mítica romana, haciéndoles partícipes de ella en cierto modo. También garantizan lealtades políticas a la familia imperial, y esto tiene consecuencias en la identidad de la ciudad.

Además, la división que se hace de Pompeya en nuevos distritos electorales tiene una gran significación, pues sitúa a los individuos en determinadas colectividades que definen su vida cotidiana. El principado cambia así la estructura social de Pompeya y la imagen que se tiene de ella. Un pompeyano concibe entonces su comunidad con unos atributos identitarios diferentes a los del periodo colonial.

## Bibliografía

- Adams, James. 2003. *Bilingualism and the Latin Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonghi Jovino, María. 2000. «L'espansione degli Etruschi in Campania». En *Gli Etruschi*. Venecia: Bompiani.
- Carafa, Paolo. 2009. «Recent work on early Pompeii». En *The World of Pompeii*, ed. John J. Dobbins. Nueva York: Routledge.
- Cerchiai, Luca. 2010. *Gli antichi popoli della Campania*. Roma: Carocci.
- . 1995. *I Campani*. Milán: Longanesi & C.
- Conte, Sonia, Rossella Arletti, Francesca Mermati y Bernard Gratuze. 2016. «Unraveling the Iron Age glass trade in southern Italy: the first trace-element analyses». *European Journal of Mineralogy* 28: 1-25.
- Cooley, Alison y Melvin Cooley. 2014. *Pompeii and Herculaneum: a sourcebook*. Nueva York: Routledge.

- Cristofaro, Ilaria y Michele Silani. 2020. «Approaching Skyscape Archaeology: A Note on Method and Fieldwork for the Case Study of Pompeii». *GROMA* 5: 1-22.
- Cruz Andreotti, Gonzalo y Francisco Machuca Prieto. 2022. *Etnicidad, identidad y barbarie en el mundo antiguo*. Madrid: Síntesis.
- De Albentiis, Emidio. 2007. «Los Ludi Scaenici: el complejo teatral de Pompeya». En *Ocio y placer en Pompeya*. Murcia: Museo Arqueológico de Murcia.
- Descouedres, Jean-Paul. 2009. «History and historical sources». En *The World of Pompeii*, ed. John J. Dobbins. Nueva York: Routledge.
- D'Agostino, Bruno. 1990. *Greek Colonists and Native Populations: Proceedings of the First Australian Congress of Classical Archaeology Held in Honour of Emeritus Professor A.D. Trendall*. Sidney: Humanities Research Center.
- . 1993. «La Campania e gli etruschi». En *Magna Grecia etruschi fenici: atti del trentatreesimo Convegno di studi sulla Magna Grecia*. Tarento: Istituto per la storia e l'archeologia della Magna Grecia.
- Frederiksen, Martin. 1984. *Campania*. Londres: British School at Rome.
- Gellner, Ernest. 1983. *Naciones y Nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Grahame, Mark. 2003. «Material culture and Roman identity: the spatial layout of Pompeian houses and the problem of ethnicity». En *Cultural identity in the Roman Empire*, ed. Ray Laurence. Londres: Routledge.
- Howgego, Christopher. 2005. *Coinage and Identity in the Roman Provinces*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurence, Ray. 2006. *Roman Pompeii: space and society*. Londres: Routledge.
- Lomas, Kathryn. 2013. «Language, identity and culture in ancient Italy», *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 120: 71-92.
- . 2016. «Language and Literacy in Roman Italy». En *A companion to Roman Italy*, ed. Alison Cooley. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mele, Alfonso. 2014. «Ausoni e Ausonia». En *Segni di appartenenza e identità di comunità nel mondo indigeno. Quaderni del Centro Studi Magna Grecia*, 18. Nápoles: Naus.
- Mermati, Francesca. 2018. «The Campanians». En *The Peoples of Ancient Italy*. Boston: De Gruyter.
- Osanna, Massimo y Stéphane Verger. 2018. «La Valle del Sarno, Pompei e gli etruschi». En *Pompei e gli Etruschi*. Nápoles: Electa.
- Pappalardo, Umberto. 2003. «La influencia de la ideología augustea en la decoración de Pompeya y Herculano». *Lvcentum* 21-22: 171-178.
- Salmon, Edward. 1967. *Samnium and the Samnites*. Londres: Cambridge University Press.

- Scopacasa, Rafael. 2014. «Building communities in Ancient Samnium: cult, ethnicity and nested identities». *Oxford Journal of Archaeology* 33 (1): 69-87.
- . 2018. «Ethnicity». En *The Peoples of Ancient Italy*. Boston: De Gruyter.
- Smith, Anthony. 1989. *The Ethnic Origins of Nations*. Padstow: Blackwell Publishing.
- Thiermann, Ellen. 2005. «Ethnic Identity in Archaic Pompeii». En *Soma 2003 - Symposium on Mediterranean Archaeology*, ed. Camilla Briault. Oxford: BAR International Series.
- Wallace-Hadrill, Andrew. 2011. «Pompeian identities: Between Oscan, Samnite, Greek, Roman and Punic». En *Cultural identity in the ancient Mediterranean*, ed. Erich S. Gruen. Los Angeles: Getty Research Institute.
- . 2013. «Hellenistic Pompeii: between Oscan, Greek, Roman and Punic», En *The Hellenistic West: Rethinking the Ancient Mediterranean*, ed. Jonathan Prag. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zair, Nicholas. 2018. «Italic languages». En *The Peoples of Ancient Italy*. Boston: De Gruyter.

# Peace studies in intersection with gender: a theoretical overview

**Bochra Laghssais**

al378720@uji.es

This paper presents a theoretical overview of peace research studies and its development in its intersection with gender. Peace studies as an academic field has evolved since its emergence. The first agenda was criticized for its focus on the study of violence, in light of the historical context which arose in the aftermath of World Wars I and II. Researchers identify three stages within the first agenda, which are: direct violence versus negative peace, positive peace *versus* structural violence, and culture of peace *versus* cultural violence. The second agenda, known for its proposal of *An Epistemological Turn*, recommends two hybrid dimensions to peace studies (i.e. polemology and irenology), which also proposes to look at peace as imperfect. In addition, peace studies has intersected with the gender perspective since its incorporation in the 1980s to address questions in this area.

**Keywords:** Peace studies, polemology and irenology, Epistemological Turn, imperfect peace, gender perspective

## Introduction

Following a conceptual literature review method, which categorizes and describes relevant concepts in the field of peace studies in intersection with gender, this article aims to provide a simple outline of the developments of peace studies.

The first agenda of peace studies, according to Muñoz and Rodríguez Alcázar (2004) has been criticized for its focus on the study of violence, considering the historical context which arose in the aftermath of World Wars I and II, emotionally impacting a yearning for peace. Together with the progress of social sciences in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, a number of scientists and researchers who believed it necessary to address such problems critically emerged. Researchers identify three stages within the first agenda, which are: direct violence *versus* negative peace, positive peace *versus* structural violence, and culture of peace *versus* cultural violence. The second agenda, known for its proposal of *An Epistemological Turn*, recommends two-hybrid dimensions to peace studies (i.e., polemology and irenology) and proposes looking at peace as imperfect. In addition, peace studies has intersected with the gender perspective since its incorporation in the 1980s to address and clarify questions in this area, taking into account different views.

### **Peace Studies: A General Overview**

Peace research in the West was established as a discipline roughly in the middle of the 20<sup>th</sup> century and has its origin in the reaction to World Wars I and II, a period of time in which violence reached its highest levels due to the mobilisation of war resources and the number of victims and destruction it left (Muñoz and Rodríguez Alcázar 2004; Correa Vanegas 2017). These wars generated a strong emotional and intellectual impact that fostered the longing for peace in divergent academic groups, which developed awareness of the need to react with intellectual resources to counter such brutal events. This phenomenon, together with the progress of social sciences in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, favored the emergence of scientists and researchers who believed it necessary to address such problems within the framework of a specialized discipline (Martínez Guzmán and Muñoz 2004, 595-596).

Peace studies addresses topics as diverse as war; the effects of political, cultural, and social violence, poverty, social justice, gender, environment, development, education, democracy, theory of international relations, social recognition of human rights and conflict resolution (Webel and Johansen 2012, 24). In addition, these authors maintain that «peace studies investigates the reasons for and outcomes of large and small-scale conflicts as well as the preconditions for peace, the discipline is also known as *peace and conflict studies*» (Webel and Johansen 2012, 24).

Peace researchers identify and set three ongoing stages of peace studies that appeared accordingly, corresponding to three different ways of understanding and addressing violence and peace as follows (See Figure 1):

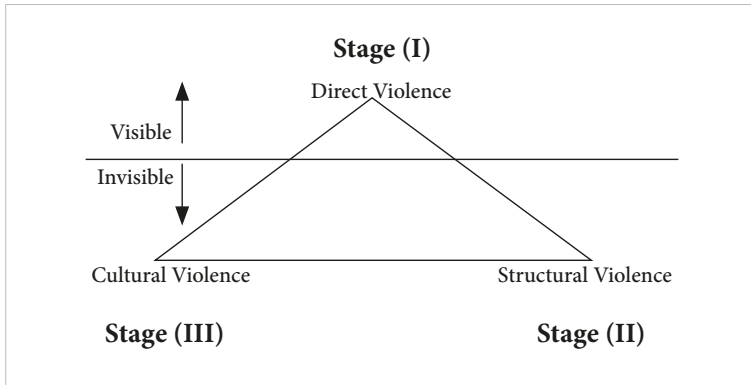


Figure 1. Galtung's (1990, 295). Triangle of Violence

### *Stage I: Negative Peace vs. Direct Violence 1930-1969*

The first stage of peace studies is characterized by its focus on violence, the scientific study of war, and a conception of peace as *negative peace*. That peace is defined by absence of its negative, thus the absence of war, direct violence, active organised collective violence or military violence (Galtung 1967, 12; 1996, 9-10) that may occur «between major human groups, particularly nations, but also between classes and between racial and ethnic groups because of the magnitude internal wars can have» (Galtung 1967, 12). This meaning is represented by the Latin word *pax* meaning the absence of overt organised violence (Barash and Webel 2009, 7). In the beginning, these war studies were known as polemology, a term etymologically derived from the Greek *pollemos* meaning *war against foreigners* (Martínez Guzmán 2001, 63). Therefore, the study of violence was prioritized to «focus on the histories of war, their causes, and their resolution» (Haessly 2009, 4), as well as on the factors leading to victory or defeat in conflicts waged principally by violent means to increase or decrease the *security* of one or more but not all parties involved (Webel and Johansen 2012, 24).

For Galtung (1996), in order to know what peace is, violence needs to be clearly defined. His proposal identifies three types of violence shown in figure 1. At this stage (I), the most immediate focus was on direct violence because of its visibility, especially as this stage appeared between World Wars I and II, when the impact of such horrors left people traumatized and in shock (Jiménez Bautista 2018). This led to the first groups of scientists such as Sorokin, Richardson and Wright who believed it was necessary to tackle these problems using a critical lens and employing the intellectual resources available to search for alternatives to the paradigm of political realism and the so-called *just war*, the dominant idea until then (Correa Vanegas 2017, 70-72).<sup>1</sup> Thus, the urgency of addressing it with negative peace (to stop wars and aggression) was a priority.

### *Stage II: Positive Peace vs. Structural Violence 1959-1990*

The understanding of peace as negative was increasingly challenged by peace workers and peace movements claiming peace is not merely the absence of war or violence, but rather peace is elimination of all aspects of injustices, domination, subjugation, exclusion, oppression and all types of human suffering (Jiménez Bautista 2018; Haessly 2009). This explains the emergence of stage II of peace studies in 1959 at the Oslo Peace Research Institute by peace scholar Johan Galtung. This was the beginning of peace research in the strict sense (Correa Vanegas 2017, 76). This idea was peace as not only absence of war but rather what Galtung (1967, 12) for the first time coined and proposed as *positive peace* to counter the social injustices, inequalities, and unsatisfaction of basic human needs he phrased as *structural violence*.

Galtung (1967, 12) defines positive peace as «synonyms for all the other good things in the world community particularly cooperation and integration between human groups with less emphasis on the absence of violence». This concept is the absence of structural violence. It «would exclude major violence but tolerate occasional violence» (1967, 12). Hereby, the meaning of peace would be «widespread in underprivileged groups, groups that are less status quo oriented» (1967, 12).

---

1. According to Correa Vanegas (2017, 71-72), the work of Sorokin, Richardson and Wright, considered to be the founders of peace research, is complemented by the contributions of other authors who, although they did not have the influence and recognition of these authors, also made valuable contributions.



### *Stage III: Culture of Peace vs. Cultural Violence 1990-Present*

From the 1990s to present day the concept of a culture of peace as substitute to cultural violence was coined as third tenant moving peace studies into its third stage (Galtung 1990). Cultural violence is represented in cultural symbolic aspects «those aspects of culture, the symbolic sphere of our existence-exemplified by religion and ideology, language and art, empirical science and formal science (logic, mathematics), that can be used to justify or legitimize direct or structural violence» (Galtung 1990, 291).

Cultural violence acts as an octopus and each of its tentacles is working wholly to maintain structural values.<sup>2</sup> Through cultural violence that legitimizes and is normalized by the media, structural violence gains power to minoritize and disenfranchise the unprivileged. Galtung at this stage suggests focusing on the transformation of conflict with empathy and creativity without violence, which endeavors to promote solidarity and harmonious interpersonal relationships (Galtung 1996), ultimately leading to the emergence of a culture of peace. According to Muñoz and Molina Rueda (2010, 44-45), the idea of a Culture of Peace is based on the need for a culture with capacity to guide and implement a more peaceful world. At the same time, it is promoted as a means of managing conflict, particularly as an antidote to conflict. This work delves into the meanings of the culture of peace, understood as all actions that promote the greatest possible balance.

During this period in the 1990s, research for peace was guided by the concept of *culture of peace*. This is where peacebuilding requires work aimed at building and strengthening a critical citizenship that defends human rights and democracy as universal achievements of humanity (Correa Vanegas 2017, 84). Martínez Guzmán (2005, 2001) and Jiménez Bautista (2018) put great emphasis on the importance of a culture of peace in conflict transformation, using new means such as education and communication for peace.

### **Peace Studies: An Epistemological Turn**

Comins Mingol (2018, 46) explains that peace as an object of study has suffered an epistemological invisibility both in philosophy and in the different

---

2. This concept/metaphor is inspired from Mona Eltahawy's Octopus of Oppression.

sciences including research for peace which has only recently incorporated the explicit study of peace and those elements that contribute to the construction of a culture for peace. Comins Mingol affirms that philosophy, the humanities, and natural sciences have experienced a seduction by the study of violence and war as a human phenomenon, leaving peace and non-violence out of the analysis.

Comins Mingol (2018, 46) illustrates few examples of disciplines like history that have given priority to the study of violence such as battles, wars, and conquests over the study of peace as in agreements, negotiations, mediation, and coexistence even though the latter are more common and numerous. Also, in fields of anthropology, psychology, and sociology there is also a systematic deviation that turns violence and war into an object or a subject worthy of study, but not peace. This is what Francisco Muñoz (2001, 24) describes as a type of cognitive dissonance sometimes close to schizophrenia. Humans pursue peace yet think of it in terms of violence. To Comins Mingol (2018, 46), peace research has not escaped this cognitive dissonance as the majority of peace studies curriculum use the old peace research agenda focusing on different forms of warfare and violence, often ignoring peace in the process.

To Comins Mingol and París Albert (2020, 4), the focus on violence within media and science and the invisibility of peace provides only a filtered view into the full spectrum of life, and has impact on social changed, understanding generated about humans, as well as politics and security. Media and science which have a role in analysis, study, and representation of this inadvertently play a part in maintaining this imbalance.

Peace research continues to be identified by its polemology approach with the common objective of reducing the suffering of humans and nature. From the UNESCO chair of Philosophy for Peace at University Jaume I, Martínez Guzmán (2001, 24) proposes to transform the ways in which we understand peace, approaching it not from the denial of violence but from the normative reconstruction of our competencies and capacities to make peace.<sup>3</sup>

Martínez Guzmán (2001, 2005) proposed an epistemological turn with which he seeks to scientifically and philosophically base research for peace, and

---

3. The UNESCO Chair of Philosophy for Peace at the University of Jaume I was initiated by Martínez Guzmán, together with a group of researchers which has been working on peace for more than two decades. This research group focuses on the construction and maintenance of cultures to make peace and addresses topics, such as communication for peace, gender and peace, ethics of care, peace education, and peaceful transformation of conflicts.

at the same time subvert the current scientific paradigm, looking for new ways of understanding reality. Peace research must be approached from two distinct perspectives, one critical and the other constructive. With two general objectives as indicated by Martínez Guzmán, Comins Mingol and París Albert (2009, 95): objective one, to carry out a diagnostic analysis of society, to make visible and denounce the different types of violence (direct, structural and cultural) that are suffered by human beings and nature; and objective two, overcoming violence by building positive alternatives for transformation by peaceful means.

According to Comins Mingol and París Albert (2012, 6), the epistemological turn ultimately involves ceasing to understand science as an objective to being understood as an interaction between people. Besides, approaching the knowledge of peace from peace and understanding violence as its negation, this turn additionally refers to our ways of knowing and understanding science and knowledge. These authors agree that a key element in this turn lies in the shift from objectivity to intersubjectivity, which in turn involves changing from an observing perspective to a participatory and performative perspective.

Following the proposed epistemological turn which asserts the necessity and urgency to broaden the horizons of peace research, it recommends two hybrid dimensions to peace studies, the former being a polemology standpoint as an important line of work for diagnostic analysis of conflicts (despite remaining the dominant line of peace studies). The second is the irenology standpoint which identifies as a peace perspective and focuses on studying peace.

#### a. *Critical line (Polemology)*

According to Martínez Guzmán, Comins Mingol and París Albert (2009, 95-99) the first dimension of research for peace starts from the diagnostic analysis of the different types of violence suffered by both human beings and nature, in order to make them visible and denounce them. Polemology, which brings together the work carried out during Stage (I) of peace research, which aims to analyse the causes of war in order to raise awareness of conflict phenomena and contribute to their prevention, in short, as contrasting to the classic proverb that states *if you want peace, prepare for war*, polemology would pose the alternative as *if you want peace, know about war* (Correa Vanegas 2017, 96).

## b. *Constructive line (Irenology)*

The second dimension takes a peace perspective as core and focuses on peace and in the construction of alternatives that promote a peaceful transformation of conflicts, injustices, and violence (Comins Mingol 2018, 47). The second dimension is called irenology, which is etymologically derived from the ancient Greek *Eirene*, *Irene*, *eirenē*, which means *the goddess of peace* (Czupryński 2021, 59). According to Webel and Johansen (2012, 24), this dimension «focuses on the analysis and prevention de-escalation and solution of conflicts by primarily peaceful, or nonviolent means, thereby seeking victory for all parties involved in the conflict, rather than a winner take all outcomes».

Irenology, the dimension of study pursuant to Comins Mingol and París Albert (2020, 3), is to study and analyse, diagnose, visualize and rebuild our competencies for peacemaking. It reconstructs and makes visible the human competencies to make peace, while creatively seeking peaceful ways of relating to each other and to nature. It proposes alternatives from which nature can build new futures. In this sense, to Martínez Guzmán (2001, 112-113), irenology blooms from the idea that people have intuitions, feelings, hunches, traditions, images and stories about what a peaceful coexistence would be. People have a wide range of capacities or competencies, and among them is the power to organise our coexistence in a peaceful way.

Irenology is characterized by being a space for reflection in which a wide range of themes are involved, always with the guiding thread of a strong normative concern for peace. It does not claim to be a science with a specific methodology, but rather a grouping of all the researchers, and currents that study peace with a strongly normative content, which corresponds to stage (III) of peace research (Correa Vanegas 2017, 96). Some of the topics of reflection and characteristics of irenology would be: peace education, human rights, the peace movement, the discourse on the culture of peace and globalism. Perhaps the saying that best defines irenology would be: *If you want peace, know about war and conflicts, and prepare, build and live a world of peace* (Correa Vanegas 2017, 96).

## **Imperfect peace**

Imperfect peace (Muñoz 2001, 42) blossomed within the irenology standpoint of peace studies. Imperfect peace continues with the simple idea to break the

cognitive dissonance that dominates western perception of peace by approaching peace from its imperfections; understanding peace as imperfect, inconclusive, complex, perfectible; and not approaching it as a perfect, utopian, infallible, finished, distant and unattainable peace in the short term.<sup>4</sup> It is imperfect in the sense of *imperfective*, which grammatically refers to the verbal aspect that expresses a lasting, unfinished action.

To García González (2018, 12), even though imperfect peace tries to regulate controversies peacefully, it also coexists with conflicts and certain forms of violence. Peace, thus, understood becomes a process that we build, and we must build day by day among all people, given that peace is not immobility, it does not have to do with inactivity or a static condition because building it implies a great effort of action and dynamism.

In the same vein, Magallón (2001,138) says the new perspective of imperfect peace seeks to embrace the broad baggage of peace practices that have been developed by humans, from altruism, love and compassion to international treaties. In this way, bringing the concept closer to what we really do, it opens the way to the hope that peace, on a daily basis, has more opportunities and is more achievable than it seems to us. It is important according to Magallón to focus on valuing what we already have but in an invisible mode (What also is referred to in anthropology as the *veil to familiarity*). Peace as imperfect is an adjustment or interpretation of what there is, compared to peace as a guide or utopia that points the way (Magallón 2001, 139).

Confronting this *veil to familiarity* concept, peace, according to Muñoz (2001, 42-43) is to be reflected on carefully. It can be seen in instances that peace flourishes in our lives. It can be observed when humans succeed in transforming conflicts peacefully when the basic needs of others are satisfied and when the maximum possible peace is built within a given circumstance. Muñoz (2001) warns us of negative connotations when using the term *imperfect*. To him it is not a question of denying a way of *doing*, of *not-doing*. It is, rather a proposal to carry out in a sense of positive, purposeful transformation, of change towards a positive epistemology.

To Muñoz (2004, 898-899) utilizing the concept of imperfection is not as a negation which can etymologically be understood as *unfinished*, *processual*. Rather he means it in its dynamic and procedural form from the root assumption

---

4. Francisco Muñoz, together with researchers from the Institute of Peace and Conflicts at University of Granada, have worked on the idea of imperfect peace to define, identify and enhance the real, omnipresent, but unfinished processes of peace building.

of our weakness and fragility as humans. Muñoz urges us to consider peace as of all the steps we take in its direction without waiting for absolute or complete peace to be obtained. Following this path makes peace achievable, acceding to all people's realities regardless of their demographic, offering greater research options and facilitating a better promotion of ideas, values, and behaviors towards peace.

## **Gender in Intersection with Peace Studies**

This section presents some relevant theoretical postulates within gender and feminist studies in relation to peace studies as a framework, starting with gender as a social concept and moving to the gender perspective in peace studies.

### *a. Gender as a Social Concept*

Gender as stated by Marta Lamas (2006, 91) is a concept which bloomed during the 1970s thanks to various academics. The concept approaches inequality between the sexes and distinguishes social and cultural influences of biology. The separation of gender and sex allowed for the distinction between the scientific and political perspectives: the first being able to comprehend and grasp social conditions and realities, and the second confronting biological determinism highlighting socially constructed characteristics assigned to women instead of inborn by their sex.

The use of the term gender has taken many interpretations and symbolisations, and organisations of sexual differences in social relationships. Frequently, it is used as a synonym for women due to mainstream spreading of this use. Hence, sometimes its usage aims to describe the study of matters concerning or associated to women and due to that, moves more towards feminism.

The concept of gender as questioned in *The Gender Trouble* by Judith Butler is whether people are assigned their gender at birth or whether it is performative based on social values and norms. Butler puts forward that it is highly socially constructed and performative rather than being part of the nature beings act out. For example, the definitions of femininity and masculinity are socially constructed rather than inherent from within us.

Simone de Beauvoir (1956, 267), in her statement «one is not born a woman, but rather becomes one», started examining meanings and connotations of femininity

as being socially constructed and determining a social formula on how women should behave, be, do and act. Such rules are used to control women. Thus, to the author, people's thoughts and opinions are culturally and socially produced based on sets of beliefs. Therefore, femininity is not inborn but instead it is constructed and enforced via socialisation through the society lived in that is heavily patriarchal based.

The patriarchal system to De Beauvoir has treated women as secondary to men throughout history by various means, among them upbringing women to fulfill a male's needs so their entire existence as women is in relation to men. The author maintains that women seeking external validation of self-worth as human beings remain linked to the outside social environment which pressures them through manipulative symbols, such as being the good woman, good mother, good wife and so on. As a consequence of such systems, women had fewer legal rights, decision-making positions in history and minor public influence, limiting women's opportunities to thrive.

De Beauvoir draws the comparison of girls to «being treated like a doll», a *Poupée*, because since a young age boys and girls are brought up and socialized differently to perform their gender roles via the type of toys given to them. Boys are given toys, such as soldiers or military cars that symbolize power and girls are given dolls as passive objects to dress up and make pretty. «The little girl will be led to identify her whole person and to regard this as an inert given object» (1956, 283). In the process «the little girl cuddles her doll and dresses her up as she dreams of being cuddled and dressed up herself; inversely, she thinks of herself as a marvelous doll» (1956, 283). The author maintains that by playing with dolls, girls learn that «in order to be pleasing she must be 'pretty as a picture'; she tries to make herself look like a picture, she puts on fancy clothes, she studies herself in a mirror, she compares herself with princesses and fairies» (1956, 283). De Beauvoir contends that contrary to such an upbringing, if a girl «were encouraged in it, she could display the same lively exuberance, the same curiosity, the same initiative, the same hardihood, as a boy. This does happen occasionally, when the girl is given a boyish bringing up» (1956, 285). Such cultural identities and set of rules have deeply embedded roots into the subconsciousness of people. They have learned to repeat them throughout generations. To break such chains and attain liberation, the author considers that women ought to recognize much of these 'social embedded norms' as constructions. By recognizing them, they can start thriving beyond what society is set for women and be free.

## b. *Gender Perspective in Peace Studies*

The gender perspective is another decisive force in shaping contemporary approaches to peace studies. To Martínez Guzmán (2001, 67), the incorporation of the gender perspective to peace studies in the 1980s has undoubtedly been one of the milestones of the discipline and since then it has become a fundamental component. As explained by Chhabra (2006), it signifies «that various questions are analysed and elucidated from the perspective of both women and men». Namely that the «analyses such as this must focus on the perspective of both genders, not just one of them». A key component of this viewpoint «is the question of the distribution of power between women and men». In addition, «to point it out and taking action to rectify the uneven, gender-based distribution of power and influence in society». Currently, according to Comins Mingol (2018, 52), a key struggle within peace studies and society in general is the epistemological invisibility of women, and the development of epistemologies, which counter this in order to shed light on their contributions to history of philosophy, science and modern knowledge.

Therefore, it is necessary from a critical perspective to try to critically analyse, to make visible and to denounce both the epistemological exclusion of women by Western thought, such as the direct, structural and cultural violence that they are suffering. On the other hand, the constructivist perspective arises «from the conviction that the experience of women in history is an essential legacy that has fed values of peace and nurturing life» (Laghssais and Comins Mingol 2021, 3). This line of investigation according to these authors «focuses on reclaiming, reconstructing and making visible the legacy, the historically and socially constructed experiences of women, thus enriching and sometimes questioning –the classic paradigms of western androcentric thought, in matters as diverse as ethics, ecology, politics or economy development, epistemology» (Laghssais and Comins Mingol 2021, 3).

Hence as emphasized by Laghssais and Comins Mingol, these two lines of investigations must be approached as hybrid because they are not only fundamental but also interdependent and built on interaction and a «complementary way to avoid falling into a victimizing and reductionist vision of women's experience, which can ignore its complexity and hide, for example, women's considerable contributions to peace, human development and the sustainability of life» (2021, 3) in order to avoid contributing to the naturalisation of women as victims.



## Conclusion

This paper has tried humbly to summarize some of the theoretical contributions to the field of peace studies in intersection with gender. The way forward for peace studies is to avoid reductionist views on phenomena and to approach the topics studied from both critical and constructive perspectives by carrying out a diagnostic analysis of different types of violence in our society and denounce them. In addition, to constructing peace by overcoming these types of violence and fostering the human capacity to make peace as imperfect on daily basis rather than looking at it as an absolute or complete peace to be obtained. Gender perspective in peace studies has allowed women's experiences and efforts on peace building to be made visible. It also questions patriarchal structures that exclude women and contributes to more inclusive and diverse exchanges of different views.

## Bibliography

- Barash, David and Charles Webel. 2009. «The promise of peace, the problems of war», In *Peace and Conflict Studies: A Reader*, ed. Charles Webel, David P. Barash. California: SAGE Publications, INC.
- Chhabra, Satbeer. 2006. «Gender perspective in peace initiatives: Opportunities and challenges». *Women's Link Journal*.
- Comins Mingol, Irene and Sonia París Albert. 2012. «Epistemologías para el humanismo desde la filosofía para la paz». *Recerca* 12: 5-11.
- . 2020. «Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo». *Convergencia-revista de ciencias sociales* 27.
- Comins Mingol, Irene. 2018. «Horizontes epistemológicos de la investigación para la paz: una perspectiva pazológica y de género». En *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz*, ed. Dora Elvira García-González. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Correa Vanegas, José Domingo. 2017. *Las etapas de la investigación para la paz y la transformación del concepto de paz a la paz imperfecta. La paz no solo como anhelo, también como cotidianidad*. Bogotá: Universidad Santo.
- Czupryński, Andrzej. 2021. «Peace and armed conflict studies». *Journal of Security and Sustainability Issues* 11 (1): 55-70.
- De Beauvoir, Simone. 1956. *The Second Sex*. London: Lowe & Brydone (printers) Ltd.
- Galtung, Johan. 1967. *Theories of peace: A synthetic approach to peace thinking*. Oslo: International Peace Research Institute.

- . 1990. «Cultural violence». *Journal of Peace Research* 27 (3): 291-305.
- . 1996. *Peace by peaceful means: Peace and conflict. Development and civilization*. Oslo: Prio Sage Publications 111.
- García González, Dora Elvira. 2018. «Apuntalar la paz como valor ético fundamental y altura del pensamiento». En *Enfoques contemporáneos para el estudio de la paz*, ed. Dora Elvira García González. Puebla: Resolución Creativa de Conflictos RECRECOM SC.
- Haessly, Jacqueline. 2009. «Promoting a culture of peace». *Peace, Literature, and Art Volume I* 289.
- Jiménez Bautista, Francisco. 2018. «Cartografía de paces y cultura de paz». En *Temas actuales para la promoción de la cultura de paz, el estudio de los conflictos y el desarrollo*, coord. Gómez Collado, Martha Esthela. UAEM: Toluca, 13-34.
- Laghssais, Bochra and Irene, Comins Mingol. 2021. «Beyond vulnerability and adversities: amazigh women's agency and empowerment in Morocco», *Journal of north Africa studies*: 1-21.
- Lamas, Marta. 2006. *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Mexico D.F.: Taurus.
- Magallón, Portolés Carmen. 2001. «El pensamiento maternal: Una epistemología feminista para una cultura de paz». En *La paz imperfecta*, ed. Francisco Muñoz. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Guzmán, Vicent and Francisco Muñoz. 2004. «Investigación para la paz». En *Enciclopedia de paz y conflictos*, ed. López Martínez, Mario. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Guzmán, Vicent, Irene Comins Mingol, and Sonia París Albert. 2009. «La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz». *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16: 91-114.
- Martínez Guzmán, Vicent. 2001. *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- . 2005. *Podemos hacer las paces: Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 18.
- Muñoz Francisco and Beatriz Molina Rueda. 2010. «Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos». *Revista de paz y conflictos* 3: 44-61.
- Muñoz, Francisco and Javier Rodríguez Alcázar. 2004. «Agendas de la Paz». *Manual de paz y conflictos*: 426-444.
- Muñoz, Francisco. 2001. *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- . 2004. «Paz imperfecta». En *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, ed. López Martínez Mario. Spain: Universidad de Granada.
- Webel, Charles and Jorgen Johansen. 2012. «Peace studies, Peace education, and peace research». In *Peace and Conflict Studies: A Reader*, ed. Charles Webel and Jorgen Johansen. California: Sage Publications.

# EducART. Experiències que vinculen l'educació i l'art

**Mar Ronchera Urquizu**

al386620@uji.es

Aquest estudi pretén explorar com es pot vincular l'educació amb l'art d'una manera complementària que mostre les característiques individuals de cadascuna d'aquestes àrees sense desvalorar-ne cap. Com deia Eisner (2012), les obres d'art impulsen a descobrir idees i sentiments que teníem amagats. L'estudi utilitza l'etnografia com la metodologia qualitativa de recerca. En aquest cas, el relat autoetnogràfic és l'instrument que recull les dades de dues experiències que parteixen d'aquest enfocament complementari entre l'art i l'educació. La primera experiència s'ha realitzat amb el grup del màster en Psicopedagogia de la Universitat Jaume I i la segona pràctica amb grups del grau d'Educació de la Universitat de Lleida. L'objectiu principal d'aquest estudi és mostrar el vincle horitzontal entre l'art i l'educació mitjançant pràctiques interculturals artístiques. Els resultats mostren la relació d'aquestes formacions amb l'aprenentatge situat que descriuen Lave i Wenger (1991) i Sagastegui (2004), ja que, en ambdues experiències es creen espais de reflexió que estimulen la mirada crítica de les persones, on es generen narratives a partir de l'art i establint relacions amb el territori.

**Paraules clau:** educació, art, territori, trobada

## Introducció

Quan parlem d'art i d'educació utilitzem dos termes que són molt més complexos del que el seu ús quotidià suposa. Tal com destaca Camnitzer (2019), quan s'utilitza el concepte d'art, es tendeix a confondre la producció d'objectes artístics amb la part formativa de la cultura i l'adquisició i expansió de coneixement. Tanmateix, el terme *educació* confon l'entrenament per a la satisfacció dels requeriments laborals del mercat amb el desenvolupament personal de l'individu. Tenint en compte aquesta observació, les experiències citades en aquest estudi entenen l'art com a part de l'expressió estètica que va més enllà de la mera exhibició (Jové 2021). Des d'aquest posicionament, les experiències artístiques generen trobades i relacions entre les persones participants, les institucions i altres espais socialitzadors. Segons Deleuze i Guattari (1995), l'art és un mode de pensar amb els sentits, amb les mans, amb els ulls, amb les orelles i amb el cos i «compta amb una finalitat pedagògica, en el sentit que construeix i projecta representacions sobre parcel·les de la realitat, que fixen maneres de mirar i de mirar-se» (Hernández 2008, 92).

Tanmateix, tal com destaca la investigadora Moret (2019), les pràctiques educatives s'han d'allunyar de la binarietat, ja que res és blanc ni negre, tot és més complex, els grisos són infinits. No obstant això, la diversitat cultural suscita múltiples interpretacions i posicionaments. D'una banda, s'han fet programes educatius des d'un enfocament integracionista que utilitza polítiques de compensació i planteja activitats basades en la cerca de característiques específiques d'un grup cultural concret (Sales 2003), aquest discurs pedagògic parteix d'una perspectiva occidental (Cima 2019). D'altra banda, l'enfocament intercultural inclou reivindicar la diversitat com a característica innata a l'ésser humà que cal respectar perquè és un recurs que ofereix la possibilitat de créixer, aprendre i evolucionar de manera multidimensional (Stainback i Stainback, 1999) davant processos d'exclusió social (Echeita 2006). Aquest enfocament intercultural utilitza polítiques inclusives i concep la pluriidentitat de cada persona (Essomba 2006), plantejant activitats basades en el diàleg per intercanviar perspectives culturals i cercar un acord i model alternatiu (Sales 2003).

En aquest cas, les experiències universitàries analitzades parteixen del segon enfocament que permet destacar les capacitats i potencialitats de l'alumnat i evita que «els sistemes educatius siguin la primera font d'exclusió social» (Echeita 2006, 79). Projectes com l'*Espai Híbrid* a la Universitat de Lleida i experiències com les que expliquen Jové i Betrián (2012); Jové (2017) o Sales i Moliner (2019),

exploren les possibilitats entre l'art i l'educació, i mostren que el pitjor enemic de la mediocritat és l'art (Dewey 2008). Aquests treballs suggereixen que és possible una vinculació complementària entre l'art i l'educació, exalçant les característiques individuals de cadascuna sense desvalorar-ne cap (Eisner 2012; Acaso i Megías 2017). A més a més, mostren que l'aprenentatge a través de l'art contribueix al procés d'humanització i a la formació de persones receptives, crítiques, dialogants, imaginatives i reflexives (Dewey 2008; Eisner 2004). Però, com es genera aquest ambient d'aprenentatge reflexiu des de l'art? Quins efectes ofereix el vincle complementari entre l'art i l'educació? Partint d'aquests interrogants es planteja la investigació següent amb l'objectiu principal d'explorar el vincle horitzontal entre l'art i l'educació mitjançant dues experiències interculturals artístiques realitzades a la Universitat Jaume I (UJI) i a la Universitat de Lleida (UdL).

## Contextualització

Aquest estudi s'ha desenvolupat en dos contextos universitaris. D'una banda, a l'UJI, concretament al màster de psicopedagogia s'han fet dos tallers de 4 hores cadascun. En aquest cas, s'ha comptat amb la participació de 10 estudiants, 7 professores de l'UJI, 2 artistes i 2 professores dinamitzadores del taller. D'altra banda, a l'UdL, s'han observat dos tallers de 4 hores cadascun en els quals han participat 25 estudiants de quart de grau d'Educació i 3 professores de l'UdL.

Ambdós contextos han generat un espai de diàleg i conversa que ha permès la participació de l'etnògrafa en els tallers. D'una banda, l'experiència realitzada a l'UJI vinculava la *pedagogia dell'incontro* amb l'art, ja que permetia escoltar-se i escoltar a l'altra persona a partir d'una trobada artística. Per a fer aquest taller, cada participant va portar una branca i dos cabdells de llana. Durant aquest encontre vam crear un ordit circular amb les branques que havíem portat i moltes de les persones participants vam aprendre a ordir, tanmateix cal destacar que el procés de plantejament i creació de la idea va ser fonamental per a aquest estudi. D'altra banda, l'experiència a l'UdL relaciona de manera complementària l'educació i l'art establint connexions entre la universitat i els museus. El primer taller permetia la trobada amb l'art, per la qual cosa es van fer al Centre d'Art la Panera de Lleida. El segon taller es va enfocar amb l'elaboració del llibre d'artistes i del relat autobiogràfic, dos instruments de recerca que l'estudiantat coneixia i que utilitzava per a dialogar i compartir els propis aprenentatges.

Contextualitzant aquestes pràctiques amb la literatura, destaquem que els fonaments teòrics amb els quals es basen les experiències parteixen del caràcter situat en accions socials i del dinamisme del procés de construcció de la identitat que descriu Sagastegui (2004), és a dir, d'una pedagogia situada en un procés de negociació de significats que poden convertir la incertesa en aprenentatge. De manera que, reinterpretar la intervenció psicopedagògica des de l'art significa també reinterpretar la figura del psicopedagog o de la psicopedagoga com a professional i artista (Moliner i Sales 2019), que crea oportunitats, estratègies i contextos des de la sensibilitat i la imaginació per a afavorir la justícia social (Eisner 2003).

Per tal de reinterpretar-nos com a professionals i artistes, la *pedagogia dell'incontro* ens convida a «repensar i canviar l'ordre de les coses» (Cima 2017, 220). Tal com explica Cima (2012), la paraula italiana *incontro* està formada per «in», que significa 'dins' i 'contro' que significa conflicte o debat. L'antropòloga destaca que estar a l'encontre significa treballar per a negociar una manera de relacionar-nos que compregua tants i diversos punts de vista. Per tant, la pedagogia de l'encontre busca comprendre com ens podem relacionar des de la diferència i, al mateix temps, sap donar rellevància a l'aspecte existencial. És un enfocament que genera una investigació participativa a partir del conflicte i destaca que «la cerca comú d'un bé comú és possible si les parts conserven allò que les caracteritza, allò que les fa existir tal com són» (Cima 2019, 84).

Finalment, alguns dels referents que s'han tingut en compte en les interaccions entre art i educació han sigut Paulo Freire, Gloria Jové, Luis Camnitzer, Maria Acaso, Fernando Hernández, Monica Hoff i *idea destroying muros*. Ells i elles ens ensenyen l'espai híbrid que hi ha entre l'art i l'educació en el qual es troben les pràctiques quotidianes i, també, ens mostren com l'art ens ajuda a pensar i reflexionar sobre la pràctica educativa. Consideren l'art com un «potenciador de possibilitats i de mons possibles, fet que permet a les futures mestres atrevir-se a construir altres narracions per a repensar els seus models educatius i, en conseqüència els contextos i les pràctiques escolars i educatives» (Jové 2017, 45) i ens conviden a qüestionar-nos què pot aprendre l'educació de l'art? O què pot aprendre l'art de l'educació?

## Metodologia

L'etnografia és un mètode d'investigació social caracteritzat per la participació de la persona etnògrafa en la vida diària de les persones durant un període de temps i des d'un enfocament que busca comprendre els fets socials des de la

perspectiva dels seus actors i actrius, però sense oblidar els contextos locals, nacionals i internacionals on ocorren els fets (Celigueta i Solé 2013). Tal com destaquen aquests autors, l'etnografia parteix de l'enfocament de les persones participants, és una manera de registrar narratives orals (Hamme i Atkinson 1994), però deixa en un segon pla l'anàlisi de la posició de la investigadora. Recollir aquest posicionament és important en aquest estudi, ja que l'etnògrafa forma part de la comunitat estudiada. Per la qual cosa s'opta per l'autoetnografia entesa com l'autonarració que presta atenció específica a l'anàlisi i la interpretació de les dades culturals de l'etnògrafa i permet connectar la dimensió social, geopolítica i històrica per a observar els vincles i els canvis produïts (Alga 2018).

Així doncs, l'etnografia permet observar com la gent dona sentit a les coses de la vida quotidiana (Hamme i Atkinson 1994) i l'autoetnografia analitza les narracions del context des del posicionament de la persona etnògrafa com a estudiant, és a dir, té un enfocament que permet als investigadors i investigadores treballar cap a la interpretació d'un mateix, en relació amb contextos socials i culturals específics (Wilmes et al. 2018). En aquesta investigació la narració sorgeix del diàleg i la reflexió compartida amb les persones que formen part de les experiències de la investigadora, per tant, el mètode utilitzat és la «coautoetnografia» (Alga 2018, 38).

L'autoetnografia col·laborativa (coautoetnografia) és una metodologia qualitativa basada en un entrellat d'enfocaments teòrics tant etnogràfics com autobiogràfics que suposa una «fusió de múltiples veus per explicar una història col·lectiva» (Chang et al. 2013, 128). Aquestes investigadores expliquen que la coautoetnografia es fonamenta en quatre posicions teòriques clau: es focalitza en el jo, s'inclou en un context específic, requereix visibilitat de la persona investigadora i el seu nucli és dialògic i crític. El relat compartit permet recollir les veus de la comunitat participant i de la investigadora per tal de fer un procés d'anàlisi reflexiu que contempla i connecta els diferents enfocaments, explorant aspectes interpersonals i interculturals que sorgeixen de tradicions de recerca fonamentades en perspectives teòriques crítiques, interpretatives, postmodernes, postcoloniales i performatives (Boylorn i Orbe 2014).

### *Tècniques i instruments*

El procés d'investigació es descriu mitjançant tècniques i instruments que permeten l'observació, la recollida i l'anàlisi de la informació obtinguda de les experiències compartides en diferents entorns. Primerament, s'ha decidit on i quan

realitzar l'observació participant que s'ha fet mitjançant notes de camp, fotografies i vídeos. Paral·lelament, s'han realitzat entrevistes semiestructurades amb les professores que han desenvolupat els tallers a cada universitat. Després de fer aquest treball de camp etnogràfic, s'han analitzat les dades recollides mitjançant la transcripció d'entrevistes, la descripció de les situacions i la reformulació de preguntes d'investigació (Hammersley i Atkinson 1994). Finalment, s'ha elaborat un relat que ordena narrativament les dades construïdes a les fases anteriors, incloent-hi una discussió que relaciona la pràctica viscuda amb la literatura i extraient conclusions que ressalten l'aprenentatge obtingut de les experiències.

## **Anàlisi de dades**

A continuació, es descriuen les experiències analitzant la relació entre la pedagogia o l'educació i l'art. En primer lloc, l'experiència a l'UJI es basava en la *pedagogia dell'incontro*, entenent l'*incontro* ('encontre') com un «espai buit on és possible trobar la direcció/sentit d'una situació que ens posa en contradicció» (Cima 2019, 70). El procés de creació de l'ordit va necessitar el seu temps i esforç i durant l'elaboració hi van sorgir dubtes, preguntes, moments d'incomoditat, emocions, etc. Aquesta experiència permetia «viure la diversitat com el que és, una realitat» (Jové 2017, 44). A més a més, mostrava una manera d'encontre que possibilitava la negociació mitjançant el diàleg en cercle. Quan les persones participants es col·loquen formant un cercle, l'atenció és immediatament diferent, el cos tracta de seguir la veu i les mirades es troben (Alga i Cima 2020). Treballar en cercle va permetre a les persones participants compartir les seues històries i també ensenyava a mestres, pedagogs i pedagogues «a escoltar, a donar espai a les paraules, a les històries, a les emocions, a l'escriptura i a acompanyar» (Cima et al. 2000, 96).

El taller a l'UJI es va iniciar formulant una pregunta que inquietava una membre del grup: «Don ve el saber?». A partir d'aquest interrogant van sorgir reflexions com la importància de conèixer de manera crítica quins són els mètodes i les eines que utilitzem per crear els significats de les coses que veiem i de les accions que fem i, també, per avaluar la situació d'una persona o el procés d'una cerca. Per tant, cal destacar que la nostra intervenció pedagògica «és un acte de responsabilitat envers nosaltres mateixa i cap al món» (Cima 2019, 128). A través l'encontre i l'intercanvi amb l'altra persona ens coneixem a nosaltres mateixos (Cima 2012) i també s'hi crea un vincle afectiu amb l'obra i una relació horitzontal dins del grup (vegeu figures 1 a 3).





Figures 1 a 3. Ordint (dalt), l'ordit (enmig) i el cercle d'encontre (baix). Font pròpia

En segon lloc, l'experiència a l'UdL va permetre «obrir mirades i fer connexions amb el fi de donar resposta a l'heterogeneïtat, a la complexitat i a la incertesa que caracteritzen els contextos del segle XXI» (Jové 2017, 45). Un dels aspectes més rellevants de l'experiència a l'UdL es la col·laboració amb els museus, entenent aquests espais com a «autèntics dinamitzadors culturals, econòmics i socials» (Jové 2021, 10). Aquest vincle visibilitza museus i artistes locals, i afavoreix així la construcció de relacions entre persones de l'àmbit educatiu i de l'artístic. Tal com apunta Picazo (2017), la col·laboració compartida entre la facultat i el centre d'art permet superar espais propis i competències habituals per utilitzar la ciutat com un escenari on actuar i aprendre.

En aquest cas, es va col·laborar amb el Centre d'Art la Panera de Lleida. L'estudiantat va visitar el museu i les obres que hi havia exposades, es van organitzar per grups de treball i cadascun va vincular una obra amb el projecte que estaven realitzant; a més a més, les reflexions que sorgiren a partir de les obres d'art es connectaven amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible. Per exemple, l'obra de l'artista Pere Llobera (2018), titulada *Quitamiedos rococó* (vegeu figura 4), ens va generar preguntes per a reflexionar sobre com ens relacionem els humans amb la natura. A partir de les obres d'art, l'estudiantat es plantejava qüestions relacionades amb l'educació. Les obres permetien definir conceptes com per exemple el narcisisme o el feminisme i reflexionar sobre la seua relació amb l'educació a partir de qüestions com «Observem narcisisme a l'escola?». Amb quines pràctiques educatives ens espillarem? Qui fa les escultures de les dones? Quins carrers tenen el nom de dones? Què han fet les dones que tenen un carrer amb el seu nom? Què han fet els homes que tenen un carrer amb el seu nom?



Figura 4. «Quitamiedos rococó». Font: pròpia (2021)

Aquestes visites i activitats al museu ens van permetre observar el món des d'altres perspectives, reflexionant i desenvolupant un posicionament crític a partir de l'art. La qual cosa es connecta amb el que Jové (2017) anomena *art encounters* o «situacions que desafien les nostres nocions preconcebudes de com funciona el món» (44). Durant el curs acadèmic, es realitzen trobades amb les obres i les exposicions d'art contemporani en diversos espais comunitaris de la ciutat de Lleida i en altres territoris. Així doncs, aquesta metodologia posa l'art contemporani al servei de la comunitat educativa i «pretén viure i experimentar la interacció amb l'art com a mitja d'expansió del coneixement i de comprensió de la nostra realitat humana» (Jové 2017, 43), ja que, tal com descriu Picazo (2017), l'art contemporani i la veu de l'artista ajuden l'estudiant a reflexionar i a posicionar-se, tant sobre el seu entorn immediat com sobre el seu possible paper en una societat on el futur estarà a les seues mans. Eixint de l'aula i interactuant amb el seu context sorgien relacions entre la literatura i l'art, al mateix temps que s'hi generaven vincles amb el territori (Sales et al. 2019).

A més dels *art encounters*, el grup d'estudiants va elaborar el seu propi llibre de l'artista que recollia les obres que havien cridat l'atenció al museu, a les classes o al seu entorn, així com les preguntes i aprenentatges que li generava l'artista. També van escriure el relat autobiogràfic que permetia exposar pròpies experiències i reflexions connectant-les amb la teoria i els conceptes estudiats. Aquest relat permet explicar el procés de conscienciació i sensibilització amb l'art contemporani que està desenvolupant cada estudiant (Jové 2017). Tant el llibre de l'artista com el relat autobiogràfic són recursos habituals d'expressió de l'estudiantat que ens recorden al mètode d'ensenyament participatiu de l'alumnat que utilitzava Freinet i que va portar al nostre país el mestre Enric Soler i Godes amb la creació de la revista *Sembra*, que recollia tots els textos que escrivia l'alumnat a partir de les seues experiències personals amb l'entorn i utilitzant la llengua pròpia, el valencià.

## Discussió

Per tal de donar resposta a la primera pregunta d'investigació que qüestiona com es genera l'ambient d'aprenentatge reflexiu des de l'art, analitzem els elements que han permès el coneixement en cadascuna de les experiències. L'encontre a l'UJI on s'ha teixit un ordit mostra explícitament l'aprenentatge situat que defineix Sagastegui (2004), ja que l'activitat en context ha sigut clau per a l'aprenentatge. És a dir, s'ha desenvolupat una pedagogia que crea ponts sòlids i flexibles entre

els processos educatius escolars i les diverses pràctiques de la vida quotidiana (Moliner i Sales 2019). Els «sabers situats es refereixen a comunitats, no a individus aïllats» (Haraway 1988, 590), idea que s'observa amb la consciència situada que es troba Centre d'Art la Panera. Aquest espai comunitari és capaç de connectar la cultura amb qualsevol altra dimensió, ja que «la repercussió del museu a la ciutat adquireix un sentit crític i potencialment emancipador i la ciutat entra i dona sentit al museu» (Jové 2017, 11). D'aquesta manera comunitària, les interaccions de l'estudiantat universitari amb l'art generen coneixements situats (Vilar 2021).

Un altre element clau per a l'aprenentatge han sigut les preguntes. Ambdues experiències utilitzen els interrogants per a reflexionar, en el primer cas, s'hi generen qüestions a partir de la persona. Alga i Cima (2020) destaquen que les preguntes que formulem inicien un camí de presa de consciència, de manera que cal «deixar que les preguntes sorgisquen de les profunditats, per a submergir-te» (Alga i Cima 2020, 9). Lorenzoni (2019) destaca la importància de dedicar temps a les preguntes que sorgeixen a l'alumnat mentre dialoga, així com d'acompanyar el procés de cercar dades per tal de trobar una resposta al problema que han plantejat. En les seues classes es generen preguntes imprevistes durant el diàleg i apunta que: «Mentre ho escolto, penso en lo difícils que són certes preguntes senzilles i essencials que els xiquets i les xiquetes de vegades fan amb claredat, sense els girs ni les pretensions que solen acompanyar tants dels nostres discursos d'adults» (Lorenzoni 2019, 12). En el segon cas les preguntes sorgeixen a partir de les obres d'art, i comparteixen amb Eisner (2003) que l'art ofereix una riquesa expressiva que permet plantejar infinits interrogants des de diferents llocs i lògiques per a transformar les persones i els contextos.

En relació amb la segona pregunta d'investigació amb la qual s'estudien els efectes del vincle horitzontal entre l'art i l'educació, en aquestes experiències s'observa que «les arts ens mostren que hi ha innombrables maneres de mirar i pensar el món, ens fan percebre'l amb més riquesa i matisos, ens possibiliten accedir-hi de maneres noves i insòlites» (Vilar 2021, 158). Entenent el rizoma com una manera de pensament on poden existir múltiples relacions i connexions (Jové 2017), s'afirma que les narratives que sorgeixen a partir de l'art permeten relacions rizomàtiques (O'Sullivan 2006) que amplien indefinidament les nostres maneres de pensar sobre aspectes del món sense avançar cap a una veritat última i única (Vilar 2021). En aquestes relacions rizomàtiques es perceben múltiples possibilitats i, també, relacions horitzontals i igualitàries dins d'un entramat social complex, sovint caòtic i connectat de diverses maneres de fer (Deleuze i Guattari 1995). Per a acabar, la repercussió de l'art i del museu potencia el sentit crític i emancipador en

l'estudiantat i en el territori, especialment quan les pràctiques es fan des de posicionaments on «l'art no decora l'escenari de les ciutats, sinó que forma part del sentit que es construeix des de les dinàmiques urbanes quotidianes» (Jové 2021, 10).

## Conclusió

Aquest treball mostra a professionals de l'àmbit educatiu, les implicacions que es troben en les pràctiques educatives que utilitzen procediments artístics (literaris, visuals i performatius). En primer lloc, comparteix amb Eisner (2012) que les experiències vinculades amb l'art desvelen aspectes que no es fan visibles amb un altre tipus d'intervencions. En segon lloc, s'hi destaca la importància de la presa de consciència cultural a les pràctiques educatives amb el fi d'evitar la producció de prejudicis individuals i la reproducció d'ideologies institucionals basades en un enfocament eurocèntric. En tercer lloc, la deconstrucció de tot allò que observem, que pensem, que donem com a veritats inamovibles feta des de l'art, desperta el potencial creatiu i ètic de les persones i ajuda a comprendre que tot està en continu moviment, la qual cosa permet desfer-se dels hàbits i transformar-los en noves maneres d'existència (Jové 2017). En quart lloc, aquestes pràctiques potencien el pensament crític i conviden a deconstruir allò aparent i se superen així els límits del llenguatge oral, obrin l'experiència i fan d'allò familiar quelcom estrany (Mannay 2017).

Quant a les limitacions de l'estudi, es destaca la necessitat de formació per tal de buscar uns valors mínims comuns que donen sentit a la interculturalitat i utilitzen el diàleg per a intercanviar perspectives i arribar a consensos i models alternatius que afavorisquen la igualtat d'oportunitats per a participar activament en la societat i en la transformació cultural. A més a més, es reconeix l'escassa formació artística i etnogràfica que sofereix a professionals de l'àmbit educatiu. Aquest fet dificulta la realització de pràctiques interculturals artístiques que entenen l'art com «un lloc on es pot pensar en coses que no son pensades en altres llocs» (Camnitzer 2015, 45) i, també, redueix l'oportunitat d'aportar i gestionar nous coneixements que contribueixen a una manera més efectiva de comprendre problemes, intervencions i transformacions de cada comunitat (Maturana i Garzón 2015). Així doncs, les reflexions, els diàlegs i les accions que han sorgit en aquestes trobades artístiques han permès l'exploració dels aspectes interpersonals i interculturals (Boylorn i Orbe 2014).

Per tant, s'hi destaquen futures línies d'investigació sobre aquest tema, ja que, seguint la línia d'Eisner (2012), Acaso i Megías (2017) i Jové (2017), encara

queda treball pendent per a una vinculació horitzontal i complementària entre l'art i l'educació que contemple l'educació intercultural adaptada a les demandes i característiques socials concretes (Sales i García 2003). Partint d'aquesta idea, ens preguntem quins espais artístics permeten la relació complementària de l'art i l'educació i, pel que fa a la importància de la formació del professorat, ens sorgeixen interrogants que qüestionen com ha de ser la formació docent o com podem examinar el nostre propi desenvolupament professional en aquestes pràctiques.

Finalment, les experiències artístiques descrites, observen la cultura des d'una perspectiva oberta que respecta la diversitat i permet evitar estereotips que dificulten comprendre com la gent planteja i resol la vida (Sales et al. 2019). A més a més, comparteixen amb Freire (1968) que l'art permet transformar coneixements i entenen aquesta transformació com un «procés continu que explora les relacions entre pensar i actuar com a part d'un procés més ampli de treball per la justícia social i l'equitat» (Vavrus 2006, 90). De manera que, quan es permet a adolescents, xiquets i xiquetes el contacte amb la producció artística, s'hi obrin espais per a noves narratives, per a noves mirades, per a decisions que eren impensables i, sobretot, per a compartir coneixements (Hoff 2010). Així doncs, «si l'educació es fusionés dins de l'art pot ser aconseguiríem una llibertat verdadera, tant per a nosaltres com per als altres» (Camnitzer 2015, 9).

## Bibliografia

- Acaso, María. 2012. *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, Maria i Clara Megías. 2017. *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Alga, M. Livia. 2018. *Etnografía «terrona» de sujetos excéntricos*. Barcelona: Bellaterra.
- Alga, M. Livia, i Rosanna Cima. 2020. *Allargare il cerchio. Pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
- Boylorn, Robin M i Mark P. Orbe. 2014. *Critical Autoethnography: Intersecting Cultural Identities in Everyday Life*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Camnitzer, Luis. 2019. «Arte, educación y otras cosas». Comunicació presentada a VIII Jornadas de prácticas artísticas, Universidad de Málaga, 25/02/2019. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17412>.
- . 2015. «Arte y pedagogía». *Esfera pública*: 1-9. <https://bit.ly/3BOAcz1> [Consulta: 04/02/2022].

- Celigueta, Gemma i Jordi Solé. 2014. *Etnografía para educadores*. Barcelona: UOC.
- Chang, Hewoon, Faith Ngunjiri i Kathi-Ann Hernández. 2013. *Collaborative Autoethnography*. Nova York: Routledge.
- Cima, Rosanna. 2012. «Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro». *Revista Ruedes* 2 (3): 1-17.
- . 2017. «Ripensare ordine delle cose». *Formazione, lavoro, persona* 7(22): 220-226.
- . 2019. *Attraverso lo sguardo: per una pedagogia dell'incontro*. Roma: Carocci.
- Deleuze, Gilles, i Felix Guattari. 1995. *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. València: Pre-Textos.
- Dewey, John. 2008. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot. 2012. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. 1968. *Pedagogy of the Oppressed*. Londres: Penguin.
- Garcés, Maria. 2019. *Humanitats en acció*. Barcelona: Rayo Verde Editorial.
- Hammersley, Martyn i Paul Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación* 2. Barcelona: Paidós.
- Hernández, Fernando. 2008. «La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación». *Educatio siglo XXI*, 26: 85-118.
- Hoff, Mónica. 2010. «Arte como instrumento de transversalidad». *Cadernos Cenpec Nova série* 5 (7): 20-21.
- Jové, Gloria. 2021. «Cultura a la intemperie: Nous trànsits territorials dels museus, centres d'art i institucions culturals i patrimonial». *Kultur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* 8 (16): 19-40.
- . 2017. *Maestras contemporáneas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Jové, Gloria i Ester Betrián. 2012. «Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas». *Arte, individuo y sociedad* 24 (2): 301-314.
- Lave, Jean i Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzoni, Franco. 2019. *I bambini ci guardano: una esperienza educativa controvento*. Italia: Sellerio Editore srl.
- Mannay, Dawn. 2017. *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Maturana, Gerson. A i Cecilia Garzón. 2015. «La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente». *Educación y desarrollo social* 9 (2): 192-205.
- Moliner, Odet i M. Auxiliadora Sales. 2019. «¡Con mucho arte! Intervención psicopedagógica para la justicia social desde la transformación socioeducativa». *Revista internacional Educación Inclusiva para la Justicia Social* 8 (2): 33-47.

- Ngunjiri, Faith, Kathi-Ann Hernandez i Hewoon Chang. 2010. «Living autoethnography: Connecting life and research». *Journal of research practice* 6 (1).
- Chang, Hewoon, Faith Ngunjiri i Kathi-Ann Hernández. 2013. «Collaborative Autoethnography». *Journal of Research Practice* 6 (1): 1-17.
- O'Sullivan, Suzanne. 2006. *Art encounters Deleuze and Guattari Thought beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Picazo, Gloria. 2017. «Ediciones de artista: la edición expandida y los retos de cómo exponerla». *Revista SOBRE* 3: 104-110. Acceso març 27, 2022. <https://doi.org/10.30827/5598>.
- Picazo, Gloria. 2017. «Nuevos retos para las colecciones de arte contemporáneo». *Sin Objeto* 00: 12-23.
- Sales, M. Auxiliadora, Odet Moliner, Alicia Benet i Aida Sanahuja. 2017. «Proyectos inclusivos a través del arte: ABP para la formación en psicopedagogía». *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Sagástegui, Diana. 2004. «Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado». *Sinéctica* 24: 30-39.
- Sales, M. Auxiliadora, Joan Traver i Odet Moliner. 2019. «Investigación-acción participativa: Ciudadanía crítica y vinculación al territorio». En *Investigación social desde la práctica educativa*, coordinado por Belén Ballesteros, 225-264. Madrid: UNED.
- Shor, Ira i Paulo Freire. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues for Transforming Education*. Londres: Bergin & Garvey.
- Vavrus, Michael. 2006. «Teacher identity formation in a multicultural world: Intersections of autobiographical research and critical pedagogy». En *Self-study and Diversity, Sense Publishers*, Deborah Tidwell i Linda Fitzgerald, 89-114. USA: Brill.
- Wilmes, Sara E. D., Kerstin te Heesen, Christina Siry, Nora Kneip i Sandy Heinericy. 2018. «The role of critical reflexivity in the professional development of professional developers: a co-autoethnographic exploration». *Interfaces científicas. Educação* 7 (1): 13-24. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v7n1p13-24>.



# **Asociación entre la esperanza y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria: proyecto DADOS**

**Alicia Franch-Belmonte**

abelmont@uji.es

**Irene Monzonís-Carda**

imonzoni@uji.es

**Mireia Adelantado-Renau**

adelantm@uji.es

**Diego Moliner-Urdiales**

dmoliner@uji.es

**María Reyes Beltrán-Valls**

vallsm@uji.es

La esperanza podría considerarse un factor psicológico determinante del rendimiento académico; sin embargo, las evidencias científicas durante la educación secundaria no son sólidas. Por ello, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre la esperanza y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de educación secundaria. Un total de 266 adolescentes (126 chicas) con una media de  $13,9 \pm 0,3$  años y participantes del proyecto DADOS (Deporte, ADOlescencia y Salud) fueron incluidos en el estudio. La esperanza se evaluó a través de la versión española del *Children's Hope Scale*, cuestionario que permite obtener una medida global de esperanza y dos sub-escalas que hacen referencia a la motivación intrínseca y a las estrategias para lograr objetivos. El rendimiento académico se midió a través de las notas finales del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria y mediante

el Test de Habilidades Académicas. Los resultados mostraron que la medida global de esperanza se asoció positivamente con todas las notas académicas finales, con las habilidades numéricas y con la puntuación total de las habilidades académicas medidas ( $p < 0,05$ ). La escala de motivación intrínseca se asoció positivamente con todos los indicadores de rendimiento académico ( $p < 0,05$ ), excepto con la habilidad verbal. La escala de las estrategias para lograr objetivos se asoció positivamente con las notas obtenidas en ciencias sociales, matemáticas y lengua, así como con la nota media ( $p < 0,05$ ). Estos resultados ofrecen información relevante para los profesionales de la educación, los y las adolescentes y su entorno, ya que resaltan la importancia de la promoción del sentimiento de esperanza, por su relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria.

**Palabras clave:** esperanza, rendimiento académico, motivación, estrategias, adolescentes

## Introducción

La adolescencia constituye un período crítico de transición y desarrollo personal e interpersonal para el ser humano, en el que se desarrollan las habilidades, las actitudes y las percepciones de futuro (Fraser et al. 2021). En los últimos años ha habido un interés creciente por el bienestar psicológico y emocional durante esta etapa evolutiva, debido a un aumento notable de los problemas de salud mental (Unicef España 2021) y su posible relación con el rendimiento académico (Wu, Gai y Wang 2020). Por ello, es de gran importancia estudiar la incidencia de factores psicológicos, emocionales y sociales de los y las adolescentes en el entorno educativo (Zeinalipour 2021).

El rendimiento académico puede entenderse como el resultado del proceso de aprendizaje y de la consecución de logros (Donnelly et al. 2016). Se trata de un factor de relevancia durante la adolescencia, debido a su relación con el estado de salud general y las oportunidades laborales futuras (Albán y Calero 2017). Sin embargo, según el último informe PISA publicado (2018), en España los y las estudiantes de educación secundaria han empeorado sus resultados en ciencias y matemáticas. Por tanto, el fundador de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Andreas Schleicher, recomienda analizar los factores que podrían estar

influyendo estos resultados. De hecho, algunos autores y algunas autoras como Dixon (2017) y Synder et al. (2002) proponen diversos elementos relacionados con el bienestar psicológico y emocional, como el optimismo, la autoeficacia y la autoestima, como posibles factores determinantes del rendimiento académico.

La esperanza, entendida como la combinación de la motivación hacia el logro de objetivos y las estrategias para alcanzarlos, es una de las características humanas de sentido psicológico y emocional más estudiadas y se ha definido desde múltiples perspectivas a lo largo de la historia (Pulido et al. 2014; Synder et al. 2002). Mantener unos niveles de esperanza adecuados se considera una característica optimista y motivacional, que acompaña a los seres humanos a conceptualizar y perseguir sus metas desde la autoeficacia, diseñando y poniendo en práctica estrategias y alternativas adecuadas para ello (Zeinalipour 2021; Synder et al. 2002). Esta definición de esperanza se construye, por lo tanto, a partir de dos conceptos. Por un lado, la capacidad percibida para alcanzar los logros deseados, es decir, el pensamiento de «puedo hacerlo», que se relaciona estrechamente con la definición de motivación intrínseca. Por otro lado, la capacidad para visualizar, planificar y llevar a cabo las estrategias o rutas adecuadas, así como modificarlas de manera eficaz para conseguir dichos logros (Gilman, Dooley y Florell 2006; Synder et al. 2002; Dixon 2017). Aunque la motivación intrínseca y las estrategias se consideran conceptos recíprocos e igualmente necesarios, todavía existe un debate abierto sobre una mayor importancia de las estrategias sobre la motivación. De hecho, Dixon (2017) sugiere que la flexibilidad y la eficacia de las estrategias ayudan a dirigir y mantener la motivación necesaria para progresar hacia cualquier objetivo. Ahora bien, este mismo autor destaca que es esencial contar con una motivación intrínseca alta para poder ser perseverante ante los impedimentos que puedan surgir en las estrategias planteadas para el logro de las metas.

Los estudios que analizan la relación entre la esperanza y el rendimiento académico en adolescentes sugieren que existe una asociación positiva entre estos constructos (Gilman, Dooley y Florell 2006; Zeinalipour 2021; Fraser et al. 2021). Gilman, Dooley y Florell (2006) mostraron una relación positiva entre la esperanza y la nota media en el alumnado adolescente. De forma similar, Zeinalipour (2021) analizó la relación entre el nivel de esperanza y la nota media en un grupo de 500 estudiantes de educación secundaria, mostrando una relación positiva de la esperanza con el rendimiento académico. Además, en un estudio longitudinal en el que se analizaron las diversas etapas educativas, Fraser et al. (2021) mostró que el nivel de esperanza durante el año anterior a estudiar educación secundaria predecía la nota académica del primer curso de la educación secundaria.

Aunque los estudios previos sugieren una relación positiva entre la esperanza y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, existen algunas limitaciones que cabe destacar. Por un lado, la mayor parte de los estudios han incluido la nota media como única variable para medir el rendimiento académico, sin examinar las notas que la conforman. Por otro lado, los análisis no han tenido en consideración algunas variables físicas o sociodemográficas de interés que podrían estar influyendo en esta asociación, como el índice de masa corporal (Santana et al. 2017) o el estatus socioeconómico (Savahl, Casas y Adams 2016). Por ello, el principal objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre la esperanza y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de educación secundaria. Para ello, el rendimiento académico fue medido a través de las notas académicas y las habilidades académicas del estudiantado. Además, se introdujeron como covariables el sexo, el nivel de desarrollo madurativo, el estatus socioeconómico y el índice de masa corporal.

## **Métodos**

### *Diseño del estudio y participantes*

El presente estudio forma parte del Proyecto DADOS (Deporte ADOlescencia y Salud), estudio longitudinal (desde 2015 hasta 2017) que pretende analizar la influencia de la actividad física y los hábitos saludables en la salud, el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los y las estudiantes de educación secundaria. Para el reclutamiento de los y las participantes, se enviaron folletos publicitarios sobre el proyecto de investigación a institutos y clubes deportivos de la provincia de Castellón (España), que incluían información básica y los criterios generales de inclusión en el Proyecto DADOS. Es decir, estar matriculados o matriculadas en educación secundaria y no tener enfermedades físicas o neurológicas diagnosticadas.

Un total de 266 participantes (126 chicas) que cumplieron con los criterios requeridos (según lo informado por los padres o tutores legales de los participantes) fueron incluidos en el estudio. Los y las adolescentes, así como también sus progenitores o tutores legales, fueron informados de las características del estudio y firmaron un consentimiento informado. El protocolo del Proyecto DADOS fue diseñado de acuerdo con las directrices éticas de la Declaración de Helsinki de 1964 (última revisión de Fortaleza, Brasil 2013) y aprobado por el Comité de Ética de la Universitat Jaume I de Castellón (España).

## *Esperanza*

La versión española del *Children's Hope Scale* (CHS) (Synder et al. 1997) para niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años fue empleada para evaluar la esperanza. Esta escala está formada por un total de seis ítems con opción de respuesta a través de una escala Likert de seis puntos (1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = algunas veces, 4 = muchas veces, 5 = casi siempre y 6 = siempre). La medida global de esperanza se obtuvo mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en las dos subescalas que componen el CHS: la subescala de motivación intrínseca, que se corresponde con la suma de los ítems impares; y la subescala de estrategias, cuya puntuación se obtiene a partir de los ítems pares de la escala. La puntuación, por tanto, puede oscilar entre 6 y 36.

## *Rendimiento académico*

El rendimiento académico se evaluó mediante las notas académicas finales de las asignaturas de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria y la nota media de estas, proporcionadas por la secretaría de cada instituto. Estas notas se basan en una escala de diez puntos (donde 0 indica la puntuación más baja y 10 la puntuación más alta). Se incluyeron en el análisis las notas correspondientes a las asignaturas de: ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lengua (catalán) y educación física, así como la nota media de todas las asignaturas.

La versión española del Test de Habilidades Académicas se empleó para medir las habilidades académicas de los y las participantes en el estudio (Thurstone y Thurstone 2004). Este test ofrece medidas generales sobre tres habilidades de aprendizaje: habilidad verbal (manejo del lenguaje), habilidad numérica (rapidez y precisión en la realización de operaciones numéricas) y habilidad de razonamiento (habilidad para encontrar un orden lógico en un conjunto de letras, números o figuras). La puntuación para las tres habilidades se obtuvo mediante la suma de las respuestas correctas. Además, la puntuación total de las habilidades académicas se calculó mediante la suma de las puntuaciones de las tres habilidades de aprendizaje (habilidad verbal + habilidad numérica + habilidad de razonamiento). En base al rango de edad de la muestra, se utilizó el nivel tres del cuestionario (fiabilidad: verbal  $\alpha = 0,74$ , numérica  $\alpha = 0,87$ , razonamiento  $\alpha = 0,77$  y puntuación total  $\alpha = 0,89$ ).

## *Covariables*

Todos los análisis de este estudio fueron controlados por variables de interés durante la etapa adolescente. De hecho, como en este periodo se producen importantes cambios en el desarrollo en función del sexo y el nivel de desarrollo madurativo, estas dos características fueron incluidas como “covariables”. Además, el estatus socioeconómico y el índice de masa corporal fueron incluidos como “covariables”, debido a su relación con el bienestar psicológico, social, emocional (Reiss 2013) y el rendimiento académico (Donnelly et al. 2016; Santana et al. 2017).

El nivel de desarrollo madurativo fue indicado por los y las participantes a través del uso de imágenes estandarizadas que corresponden a cinco estadios basados en las características sexuales primarias y secundarias (Tanner y Whitehouse 1976). El nivel de desarrollo se evaluó a través de dos componentes: el crecimiento de vello público en chicos y chicas, además del desarrollo mamario en las chicas y genital en los chicos. Se estableció una puntuación de maduración de 1 a 5 puntos para cada componente, en el que 1 correspondía al nivel prepuberal y 5 al nivel más maduro. Para el análisis de datos, se utilizó la puntuación más alta de los dos componentes.

El estatus socioeconómico fue reportado mediante el *Family Affluence Scale* de Currie et al. (2008). Esta escala se basa en las condiciones materiales de la familia, como: la cantidad de habitaciones, el hecho de tener ordenador o coche y el acceso a internet en casa. La puntuación de esta escala oscila en un rango de 0 a 8.

El índice de masa corporal fue calculado como peso/altura al cuadrado ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ). El peso corporal se midió con una precisión de 0,1 kg utilizando una balanza electrónica (SECA 961–Hamburgo, Alemania). La altura se midió con una precisión de 0,1 cm utilizando un estadiómetro de pared (SECA 213–Hamburgo, Alemania). Ambas medidas se realizaron por duplicado y se utilizaron los resultados promedios para los análisis de datos.

## *Análisis estadísticos*

Las características descriptivas de la muestra se presentan como medias  $\pm$  desviaciones estándar para variables continuas o porcentajes para variables categóricas. Se emplearon análisis de regresión lineal para analizar la asociación entre la esperanza y el rendimiento académico, ajustando por sexo, nivel de desarrollo madurativo, estatus socioeconómico e índice de masa corporal. La esperanza se introdujo como variable independiente y los indicadores de rendimiento académico (i.e. las

notas académicas y las habilidades académicas) se introdujeron como variables dependientes en modelos separados.

## Resultados

Los análisis descriptivos de la muestra del estudio se observan en la tabla 1. La edad media de los participantes fue de  $13,9 \pm 0,3$  años y mostraron una medida global de esperanza  $25,4 \pm 5,3$ . Respecto al rendimiento académico, la nota media fue de  $7,1 \pm 1,3$  y la puntuación total de las habilidades académicas fue de  $48,7 \pm 12,6$ .

Tabla 1. Características de los y las participantes

	<b>Total</b> <b>N = 266</b>
<b>Edad (años)</b>	$13,9 \pm 0,3$
<b>Nivel de desarrollo madurativo (II-V) (%)</b>	8/34/48/10
<b>Estatus socioeconómico (0-8)</b>	$4,2 \pm 1,4$
Índice de masa corporal ( $\text{kg}/\text{m}^2$ )	$20,3 \pm 2,7$
<b>Esperanza</b>	
Motivación intrínseca (3-18)	$13,1 \pm 2,9$
Estrategias (3-18)	$12,3 \pm 3,0$
Medida global de esperanza (6-36)	$25,4 \pm 5,3$
<b>Rendimiento académico</b>	
<b>Notas académicas (0-10)</b>	
Ciencias sociales	$7,0 \pm 1,6$
Ciencias naturales	$7,0 \pm 1,7$
Matemáticas	$6,8 \pm 1,6$
Lengua	$6,8 \pm 1,5$
Educación física	$8,1 \pm 1,1$
Nota media	$7,1 \pm 1,3$
<b>Habilidades académicas</b>	
Habilidad verbal (0-50)	$18,7 \pm 5,3$
Habilidad numérica (0-30)	$13,4 \pm 4,7$
Habilidad de razonamiento (0-30)	$16,5 \pm 5,8$
<b>Puntuación total (0-110)</b>	<b><math>48,7 \pm 12,6</math></b>

*Nota.* Los valores se muestran como media  $\pm$  desviación estándar o porcentaje (%).

La tabla 2 muestra la asociación entre la esperanza y el rendimiento académico, ajustando por sexo, nivel de desarrollo madurativo, estatus socioeconómico e índice de masa corporal. Por un lado, la subescala de motivación intrínseca se asoció positivamente con todos los indicadores de rendimiento académico ( $\beta$  entre 0,124 y 0,302, todos  $p < 0,05$ ) a excepción de la habilidad verbal. Por otro lado, la subescala de estrategias mostró una asociación positiva con las notas de ciencias sociales ( $\beta = 0,127$ ,  $p = 0,038$ ), matemáticas ( $\beta = 0,127$ ,  $p = 0,039$ ), lengua ( $\beta = 0,207$ ,  $p = 0,001$ ) y con la nota media ( $\beta = 0,137$ ,  $p = 0,137$ ). Además, los resultados mostraron que la medida global de esperanza se asocia positivamente con todos los indicadores de rendimiento académico, así como con la puntuación total de habilidades académicas y la habilidad numérica ( $\beta$  entre 0,122 y 0,280, todos  $p < 0,05$ ).

Tabla 2. Análisis de regresión lineal entre la esperanza y los indicadores de rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria (N = 266)

	Esperanza					
	<i>Motivación intrínseca</i>		<i>Estrategias</i>		<i>Medida global de esperanza</i>	
<b>Rendimiento académico</b>	$\beta$	p	$\beta$	P	$\beta$	p
<b>Notas académicas</b>						
Ciencias sociales	0,257	<0,001	0,127	<b>0,038</b>	0,217	<0,001
Ciencias naturales	0,248	<0,001	0,066	0,284	0,177	<b>0,004</b>
Matemáticas	0,264	<0,001	0,127	<b>0,039</b>	0,220	<b>0,000</b>
Lengua	0,290	<0,001	0,207	<b>0,001</b>	0,280	<b>0,000</b>
Educación física	0,183	<0,001	0,100	0,115	0,159	<b>0,012</b>
Nota media	0,302	<0,001	0,137	<b>0,026</b>	0,247	<0,001
<b>Habilidades académicas</b>						
Habilidad verbal	0,099	0,113	0,116	0,062	0,122	0,052
Habilidad numérica	0,182	<b>0,002</b>	0,099	0,099	0,158	<b>0,008</b>
Habilidad de razonamiento	0,124	<b>0,030</b>	0,052	0,406	0,106	0,093
Puntuación total	0,174	<b>0,005</b>	0,111	0,074	0,160	<b>0,010</b>

*Nota.*  $\beta$  = coeficiente de regresión estandarizado. Los análisis se ajustaron por sexo, nivel de desarrollo madurativo, estatus socioeconómico e índice de masa corporal. Los valores en negrita indican resultados significativos ( $p < 0,05$ ).



## Discusión

Los resultados del presente estudio muestran que la esperanza se asocia positivamente con el rendimiento académico en el grupo de estudiantes de educación secundaria investigado. Concretamente, la medida global de esperanza se asoció positivamente con todos los indicadores de notas académicas, la habilidad numérica y la puntuación total en habilidades académicas.

Nuestros resultados coinciden con estudios previos en los que se ha mostrado una relación positiva entre la esperanza y el rendimiento académico en diversos grupos de población adolescente (Gilman, Dooley y Florell 2006; Zeinalipour 2021; Fraser et al. 2021). Estos resultados podrían explicarse a partir de los dos conceptos que constituyen la definición de la esperanza. De hecho, un nivel de esperanza elevado en los y las adolescentes implica una motivación intrínseca que les podría ayudar a elegir metas de aprendizaje más claras, generar estrategias para alcanzarlas, superar los desafíos que puedan surgir e implementar rutas alternativas (Zeinalipour 2021). Todos estos elementos podrían, por tanto, favorecer un mejor rendimiento académico, ya que el estudiantado puede llegar a percibirse más seguro y con un mayor control sobre sí mismos y sus metas académicas, minimizando la angustia y la ansiedad ante el éxito o el posible fracaso (Synder et al. 2002). Según este autor, el hecho de poder establecer objetivos académicos claros y mantener una motivación intrínseca elevada suelen ir acompañados de la experiencia de emociones positivas y un mayor ajuste psicológico y social, lo que podría favorecer el rendimiento académico de los y las adolescentes.

Al analizar las subescalas de esperanza, nuestros resultados muestran que la motivación intrínseca se asoció positivamente con todos los indicadores de rendimiento académico, excepto con la habilidad verbal. Mientras que la subescala de estrategias solamente se asoció con las notas en ciencias sociales, matemáticas, lengua y nota media. Estos resultados coinciden parcialmente con el debate existente entre la importancia de la motivación y las estrategias. Por un lado, nuestros resultados muestran asociaciones significativas en ambas subescalas, coincidiendo con la literatura previa en la que se defiende la importancia de la motivación y las estrategias para obtener un mejor rendimiento académico (Synder et al. 2002). Además, por otro lado, nuestros resultados coinciden con el estudio de Dixon (2017), en el que sugiere una mayor relación de la motivación intrínseca con el rendimiento académico. Así pues, una posible explicación de estos hallazgos podría basarse en la necesidad de una motivación intrínseca alta para mantener la persistencia y la dirección de las acciones ante desafíos

en las estrategias planteadas para el logro de un mejor rendimiento académico (Dixson 2017).

### **Limitaciones y fortalezas**

El presente estudio cuenta con una limitación principal, pues el diseño transversal no permite establecer causalidad. Por otro lado, entre las fortalezas del estudio se puede destacar que la muestra es representativa y homogénea en cuanto a la edad, se han empleado cuestionarios validados y estandarizados, y los análisis se han realizado ajustando por variables de interés como el sexo, el nivel de desarrollo madurativo, el estatus socioeconómico y el índice de masa corporal. Todas ellas son de gran importancia debido a su estrecha relación con la esperanza y el rendimiento académico en adolescentes (Donnelly et al. 2016; Savahl, Casas y Adams 2016).

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos en el estudio ponen de manifiesto la importancia de desarrollar el sentimiento de esperanza entre el alumnado adolescente como un factor que se relaciona estrechamente con el rendimiento académico. Así pues, debido a que la adolescencia es un periodo crítico en el que se producen numerosos cambios a nivel psicológico y emocional, consideramos que es un momento esencial para poner en marcha proyectos que ayuden a fomentar el desarrollo de la esperanza entre los y las estudiantes de educación secundaria. Esto podría enfocarse en la formación continua del profesorado de colegios e institutos para trabajar la esperanza de forma transversal en las aulas, o en establecimiento de programas educativos que promuevan la salud psicológica y emocional en los centros educativos como estrategia de mejora indirecta del rendimiento académico entre el estudiantado adolescente.

## Bibliografía

- Albán Obando, Joselo y José Luis Calero Mieles. 2017. «El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual». *Revista Conrado* 13 (58): 213-220. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Currie, Candace, Michal Molcho, William Boyce, Bjørn Holstein, Torbjørn Torsheim y Matthias Richter. 2008. «Researching Health Inequalities in Adolescents: The Development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale». *Social Science & Medicine* 66 (6): 1429-1436. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.024>.
- Dixon, Dante D. 2017. «Hope across Achievement: Examining Psychometric Properties of the Children's Hope Scale across the Range of Achievement». *Sage Open* 7 (3): 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244017717304>.
- Donnelly, Joseph E., Charles H. Hillman, Darla Castelli, Jennifer L. Etnier, Sarah Lee, Phillip Tomporowski, Kate Lambourne y Amanda N. Szabo-Reed. 2016. «Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review». *Medicine and Science in Sports and Exercise* 48 (6): 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000000966>.
- España, Unicef. s.f. «1 de cada 7 adolescentes tiene un problema de salud mental diagnosticado». Unicef.es. Consultado 22 de junio, 2022. <https://www.unicef.es/noticia/salud-mental-adolescentes-estado-mundial-infancia>.
- Fraser, Ashley M., Crystal I. Bryce, Brittany L. Alexander y Richard A. Fabes. 2021. «Hope Levels across Adolescence and the Transition to High School: Associations with School Stress and Achievement». *Journal of Adolescence* 91 (1): 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.07.004>.
- Gilman, Rich, Jameika Dooley y Dan Florell. 2006. «Relative Levels of Hope and their Relationship with Academic and Psychological Indicators among Adolescents». *Journal of Social and Clinical Psychology* 25 (2): 166-178. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.2.166>.
- OECD. 2021. *Informe PISA 2018: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. OECD.
- Pulido-Martos, Manuel, Juan Antonio Jiménez-Moral, Esther López-Zafra y Jonatan R. Ruiz. 2014. «An Adaptation of the Children's Hope Scale in a Sample of Spanish Adolescents». *Child Indicators Research* 7 (2): 267-278. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9223-5>.
- Reiss, Franziska. 2013. «Socioeconomic Inequalities and Mental Health Problems in Children and Adolescents: A Systematic Review». *Social Science & Medicine* (1982) 90: 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>.

- Santana, C. C. A., J. O. Hill, L. B. Azevedo, T. Gunnarsdottir y W. L. Prado. 2017. «The Association between Obesity and Academic Performance in Youth: A Systematic Review: Obesity and Academic Performance». *Obesity Reviews: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity* 18 (10): 1191-1199. <https://doi.org/10.1111/obr.12582>.
- Savahl, Shazly, Ferran Casas y Sabirah Adams. 2016. «Validation of the Children's Hope Scale among a Sample of Adolescents in the Western Cape Region of South Africa». *Child Indicators Research* 9 (3): 701-713. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9334-2>.
- Snyder, C. R., Betsy Hoza, William E. Pelham, Michael Rapoff, Leanne Ware, Michael Danovsky, Lori Highberger, Howard Rubinstein y Kandy J. Stahl. 1997. «The development and validation of the Children's Hope Scale». *Journal of Pediatric Psychology* 22 (3): 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>.
- Snyder, C. R., Hal S. Shorey, Jennifer Cheavens, Kimberley Mann Pulvers, Virgil H. Adams III y Cynthia Wiklund. 2002. «Hope and Academic Success in College». *Journal of Educational Psychology* 94 (4): 820-826. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.820>.
- Wu, Xiaojing, Xiaosong Gai y Wen Wang. 2020. «Subjective Well-Being and Academic Performance among Middle Schoolers: A Two-Wave Longitudinal Study». *Journal of Adolescence* 84 (1): 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.011>.
- Zeinalipour, Hossien. 2021. «School Connectedness, Academic Self-Efficacy, and Academic Performance: Mediating Role of Hope». *Psychological Reports* 125 (4): 1-11. <https://doi.org/10.1177/00332941211006926>.

# Eines per a la prevenció de la salut mental i la promoció del benestar dels docents

Cristina Enguádanos Folia  
al014497@uji.es

Els docents pateixen –cada vegada amb més freqüència– situacions d'estrès laboral en els llocs de treball, que deriven en problemes de salut física, mental i social. A més, la situació viscuda per la pandèmia de la COVID-19 ha agreujat els seus nivells d'estrès.

La síndrome del cremat o *burnout* es considera una resposta a una situació d'estrès laboral crònic i està configurada per les dimensions esgotament emocional, despersonalització i baixa realització personal. D'altra banda hi ha l'extrem oposat, que és l'*engagement*, és a dir, un estat positiu que es caracteritza pel vigor, la dedicació i l'absorbiment en el treball.

L'objectiu d'aquesta investigació és conèixer els nivells de *burnout* i els nivells d'*engagement* dels docents d'infantil i primària de diverses escoles públiques de la província de Castelló; així com analitzar els nivells de *burnout* i *engagement* d'aquest col·lectiu i proporcionar eines per a promocionar la seua salut i fomentar el seu benestar. L'instrument utilitzat per a mesurar les dimensions del *burnout* ha sigut el qüestionari Maslach Burnout Inventory (MBI) i per a mesurar les dimensions d'*engagement* el Utrecht Work Engagement Scale reduït (UWES).

La mostra inclou un total de 70 mestres d'educació infantil i primària. Els resultats obtinguts mostren que els docents, respecte al *burnout*, presenten un nivell mig-baix en les dimensions d'esgotament emocional i despersonalització, mentre que en la realització personal el nivell és mig-alt. Pel que fa a l'*engagement*, les dades obtingudes en les tres dimensions els situen en un nivell mitjà. Tenint

en compte la situació derivada de la COVID-19 i els resultats obtinguts en aquesta investigació, es fa necessari proporcionar als docents eines per a reforçar, fomentar i/o incrementar aquest estat de plenitud en els llocs de treball.

**Paraules clau:** prevenció, benestar docent, salut física i mental, síndrome *burnout* (o del cremat), *engagement*

## Introducció

Cada vegada és més freqüent sentir parlar de la síndrome de *burnout* o del «cremat», el qual repercuteix en el cansament emocional de molts professionals, entre ells els docents, i en els sentiments negatius que aquests tenen sobre el desenvolupament del seu treball, arribant a generar inclús una baixa autoestima en ells mateixos. Aquesta síndrome es pot generar per sobrecàrrega en el lloc de treball, per falta de formació o de reconeixement del docent, entre d'altres. I apareix quan porten llargs períodes de temps sotmesos a situacions d'estrès laboral.

Maslach i Jackson (1981) es refereixen a aquesta síndrome com un estat d'esgotament psicològic, emocional i de despersonalització que s'associa amb estats de baixa autoestima, desmotivació, disminució del rendiment i sentiment de fracàs.

D'altra banda, Briones, Taberero i Arenas (2010) assenyalen com a factors influents en el desenvolupament professional dels docents aspectes relacionats amb l'organització del centre, com per exemple, conductes negatives de la direcció o falta de consens amb membres de la comunitat educativa. Durán, Extremera i Rey (2001) al·ludeixen a factors personals, de l'entorn laboral i del context organitzacional i social.

Els objectius d'aquesta investigació s'han centrat a conèixer els nivells de *burnout* i *engagement* dels docents d'infantil i primària de diverses escoles de la província de Castelló. I analitzar els nivells de *burnout* i *engagement* d'aquest col·lectiu. A més, es proporcionen algunes eines que ajuden els docents a fomentar l'*engagement* i prevenir situacions d'estrès, ansietat i depressió en els llocs de treball, les quals puguen afectar-ne negativament la salut física, mental i benestar, així com el desenvolupament de les tasques habituals.

## Contextualització de la teoria que fonamenta la proposta

L'OMS defineix en 1948 la salut com un «estat de complet benestar físic, mental i social, i no sols l'absència d'afeccions o malalties». Tenint en compte aquesta definició, vaig a tractar d'exposar que els docents s'enfronten amb més assiduitat a situacions d'estrès en els seus llocs de treball, que els afecten en l'àmbit personal, social i professional. Aquestes són generades per la falta de disciplina de l'alumnat i de suport de les famílies, per la pèrdua d'autoritat, la sobrecàrrega de treball, l'adaptació a les exigències de l'entorn, ràtio d'alumnat excessiva, falta de reconeixement de les seues tasques, etc. (Martínez-Otero 2003). Salanova, Llorens i García-Renedo (2003), parlen d'«obstacles socials» (indisciplina de l'alumnat, actituds negatives de les famílies...) i obstacles tècnics (problemes amb recursos tecnològics, material didàctic...) que dificulten el desenvolupament laboral dels docents.

D'altra banda, a causa de les demandes socials davant el treball, cada volta se'ls demana més preparació. Però en moltes ocasions, aquests no compten amb els recursos adients per a fer front a les exigències del sistema educatiu, fet que repercuteix en la seua salut i en la qualitat de l'ensenyament a l'alumnat (Durán, Extremera i Rey 2001). A part d'educar, orientar i formar, s'espera que facen les funcions de les famílies, aquesta responsabilitat junt a les exigències del voltant (canvis en els plans d'estudis, reestructuració del sistema educatiu...), fa que la docència s'estiga convertint en una professió de risc (Salanova, Llorens i García-Renedo 2003). Aleshores, l'exposició continuada a situacions d'estrès laboral comporta alteracions en la seua salut física i mental, com poden ser: trastorns digestius, insomni, fatiga, mals de cap, d'esquena o cervicals, disminució de la concentració, canvis de personalitat, ansietat i depressió (Granados et al. 2019).

Selye (1936) es refereix a l'estrès laboral com una resposta de l'organisme davant una situació estressant o d'una amenaça. Una de les conseqüències més negatives de l'estrès laboral és el *burnout* o síndrome «d'estar cremat». Es relaciona amb el malestar docent. Freudenberger va ser el primer psicòleg a encunyar aquest terme el 1974. Maslach i Jackson (1981) entenen que aquesta síndrome es produeix quan l'individu està patint estrès crònic durant molt de temps en l'entorn laboral. A més, és una síndrome d'esgotament emocional i cinisme que es produeix amb freqüència entre les persones que fan algun tipus de «treball amb persones», en el cas dels docents. Estaria generat per la dedicació d'aquests a l'alumnat. Es construeix per tres dimensions:

- **Esgotament emocional:** es caracteritza perquè l'individu se sent emocionalment sense forces, i li genera frustració i desànim.

- **Despersonalització:** veu els altres com els causants dels seus problemes, per això es mostra distant, fred i cínic amb aquests.
- **Baixa realització personal:** es produeix quan les demandes sobrepassen les seues capacitats, i li generen un sentiment de fracàs.

Quan els docents estan sofrint *burnout*, tant el seu benestar psicològic com les seues relacions socials es veuen afectades. A més, repercuteix en el centre on treballa, ja que moltes vegades deriva en baixes laborals i també en la relació i l'ensenyament de menys qualitat que rep l'alumnat (Extremera i Fernández-Berrocal 2004). En la mateixa línia, Abanades (2020) menciona que l'estrès, l'ansietat i les malalties psicològiques que aborden els docents en l'àmbit educatiu, acaben en baixes laborals, de vegades fins i tot en l'abandó del lloc de treball. I per si açò no fora suficient, amb l'arribada de la COVID-19 s'ha agreujat la salut física i mental dels docents amb l'exposició del teletreball, on aquests s'han vist afectats per àmplies jornades laborals, falta de valoració social i altes exigències (Abanades 2020).

D'altra banda, hi ha docents que es troben amb la cara oposada al *burnout*, que és l'*engagement*. Aquest terme es relaciona amb la psicologia positiva de Seligman, que és la ciència que estudia la felicitat, per tant, inclou el benestar docent. Maslach i Leiter (1997, citat en Salanova et. al 2000) defineixen l'*engagement* com «un estat positiu, afectiu-emocional de plenitud, caracteritzat pel vigor, dedicació i absorbiment del treball».

- El **vigor** té a veure amb l'energia davant la feina, amb les ganes, l'esforç i la persistència. És el contrari a l'esgotament emocional.
- La **dedicació** està relacionada amb la implicació i l'entusiasme. És el contrari a la despersonalització.
- L'**absorbiment** es relaciona amb la concentració, amb la sensació que el temps passa volant a la feina. És el contrari a la baixa realització personal.

Per tant, el docent que es troba en un nivell *engagement* té una alta autoestima, està motivat, no es rendeix fàcilment davant les adversitats i, a més, actua en consonància amb les seues fortaleses, tant en la vida personal com en la professional, fet que li permet fomentar el seu nivell de benestar. Per potenciar el nivell d'*engagement* en els docents i ajudar-los a prevenir nivells de *burnout* és important formar-los en educació emocional, tant als que estan en actiu com als futurs docents (Extremera et al. 2020). Altres autors com Palomera et al. (2008) fan referència a la importància de formar el professorat de manera inicial i permanent perquè desenvolupen el seu benestar i rendiment laboral. Per a Bisquerra (2005)



és important potenciar les competències emocionals dels éssers humans per augmentar-ne el benestar personal i social, i preparar-los per a la vida.

Desenvolupar la intel·ligència emocional (IE) dels docents és fonamental. Segons Mayer i Salovey (1997) és l'habilitat per a reconèixer, comprendre i regular les nostres emocions i les emocions dels altres. Per tant, és important que els docents compten amb una bona IE perquè puguin desenvolupar la feina amb una actitud positiva i siguin capaços de solucionar els problemes del dia a dia amb eficàcia. Ja que tenir un adequat nivell d'IE disminuirà el desgast psicològic al qual estan sotmesos i els ajudarà a fer front a l'estress laboral (Extremera i Fernández-Berrocal 2004). Tanmateix, si tenen eines per a incrementar les emocions positives, podran millorar el seu benestar, i, en conseqüència, també millorarà el clima d'aula i el benestar de l'alumnat (Cabello et al. 2010).

La Llei 31/1995, de 8 de novembre, de Prevenció de Riscos Laborals, en concret l'article 2, especifica que «té per objecte promoure la seguretat i salut dels treballadors per mitjà de l'aplicació de mesures i el desenvolupament de les activitats necessàries per a la prevenció de riscos derivats del treball». En aquest sentit, per a reduir el *burnout* i fomentar l'*engagement* en els docents és convenient dur a terme mesures de prevenció en l'àmbit personal, organitzacional i social.

Es tracta de dotar aquest col·lectiu d'eines perquè puguin desenvolupar les seues tasques laborals amb benestar, sense que la seua salut mental, física i social es vegin perjudicades. Que siguin capaços d'implicar-se al cent per cent en la feina i aquesta li reporte satisfacció plena.

## Metodologia

Es porta a terme amb els objectius següents:

- Conèixer els nivells de *burnout* i *engagement* dels docents d'infantil i primària de diverses escoles de la província de Castelló.
- Analitzar els nivells de *burnout* i *engagement* d'aquest col·lectiu.

## Participants

La mostra està formada per un total de 70 docents d'Educació infantil i d'Educació primària, (N = 70). Pertanyen a centres públics de la província de Castelló. El rang d'edat de la mostra total està compresa dels 27 als 61 anys.

## *Instruments*

Per a dur endavant aquesta investigació s'han utilitzat dos instruments. El primer és el Maslach Burnout Inventory (MBI) dissenyat per Christina Maslach i Susana Jackson per mesurar el nivell d'estrès crònic dels docents al lloc de treball. Consta de 3 dimensions: esgotament emocional, despersonalització i realització personal. En total hi ha 22 ítems que es valoren amb una escala Likert amb 6 categories de resposta (mai; poques vegades a l'any o menys; una vegada al més o menys; poques vegades al mes; una vegada a la setmana; poques vegades a la setmana; cada dia) on «mai» té un valor 0 i «cada dia» té un valor 6. Es considera que el docent presenta més *burnout* quan informa altes puntuacions en esgotament emocional i despersonalització i baixes puntuacions en realització personal.

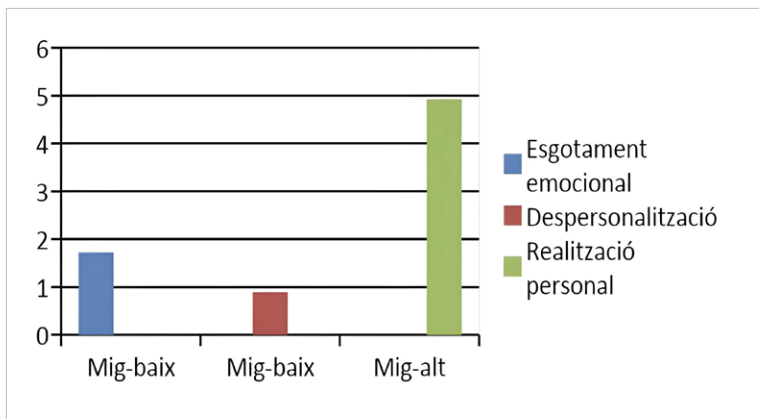
L'altre instrument utilitzat per avaluar l'*engagement* ha sigut un qüestionari Utrecht Work Engagement Scale reduït (UWES) de Schaufeli i Bakker (2003). Consta de 3 dimensions: vigor, dedicació i absorció. En total està format per 9 ítems que es valoren amb una escala Likert amb 5 categories de resposta (mai; a vegades; regularment; sovint i sempre) on «mai» té un valor 1 i «sempre» té un valor 5.

## *Procediment*

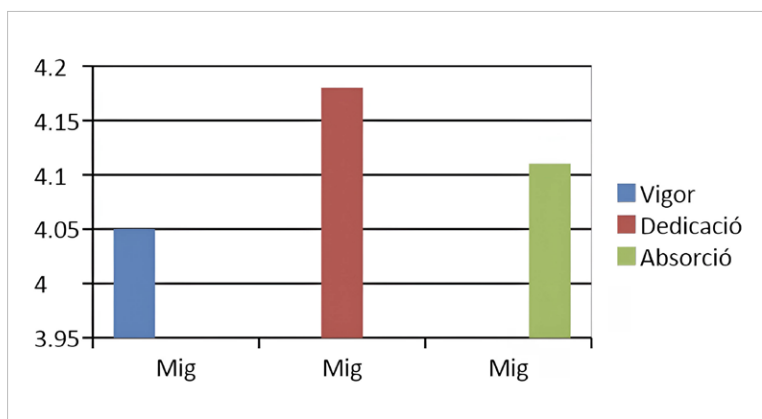
Se subministra un formulari Google Forms via *online* als participants de diversos centres d'educació infantil i primària de la província de Castelló. El qüestionari ha estat format per 31 ítems, 22 mesuren el nivell de *burnout* i els altres 9 estan relacionats amb el nivell d'*engagement*.

## **Presentació i anàlisi de les dades**

Per a analitzar les dades dels 70 participants s'ha utilitzat el paquet estadístic spss versió 28. Pel que respecta al nivell de *burnout*, la mostra en esgotament emocional dona un valor de 1,72, el qual la situa en un nivell mitjà-baix. La despersonalització amb un valor de 0,89 també se situa en un nivell mitjà-baix, mentre que la realització personal amb 4,92 se situa en un nivell mitjà-alt. En la figura 1 d'elaboració pròpia, es pot observar on es troben els nivells de *burnout*.

Figura 1. Valors de *burnout*

Quant al nivell d'*engagement*, la mostra en vigor dona un valor de 4,05, en dedicació un valor de 4,18 i en absorció un valor de 4,11; per tant, totes se situen en un nivell mitjà. Es pot apreciar en la figura 2, d'elaboració pròpia.

Figura 2. Valors de l'*engagement*

## Interpretació de les dades en funció dels objectius i el marc teòric

Tenint en compte els objectius d'aquesta investigació, els quals s'han esmentat anteriorment, les dades analitzades reflecteixen que la mostra pel que fa al nivell de *burnout* presenta baixes puntuacions en les dimensions d'esgotament emocional i despersonalització, i altes en la dimensió realització personal, aquestes dades es poden explicar a causa de les limitacions de la pandèmia i les restriccions dels docents en l'àmbit educatiu, com l'ús de la mascareta, la falta de proximitat cap a l'alumnat, no poder posar en pràctica metodologies com els ambients de lliure circulació, la sobrecàrrega de treball, etc. A més, amb l'arribada de la COVID-19 la salut física i mental dels docents es va agreujar amb l'exposició del teletreball, les àmplies jornades laborals, la falta de valoració social i les altes exigències (Abanades 2020). En aquesta línia, Martínez Otero (2003) fa referència a la ràtio excessiva d'alumnat, la falta de reconeixement de les tasques dels docents, l'adaptació a les exigències de l'entorn, etc.

Pel que fa al nivell d'engagement, totes les dimensions es troben en un nivell mitjà, per tant, la mostra compta amb un adequat nivell d'intel·ligència emocional que els permet desenvolupar la feina amb una actitud positiva. Segons Extremera i Fernández-Berrocal (2004), tenir un adequat nivell d'intel·ligència emocional disminuirà el desgast psicològic al qual estan sotmesos i els ajudarà a fer front a l'estrès laboral.

## Conclusions extretes dels resultats de la investigació

Tot i que els resultats de la investigació posen de manifest que els docents respecte al *burnout*, presenten un nivell mitjà-baix en les dimensions esgotament emocional i despersonalització, i un nivell mitjà-alt en la realització personal. A més, d'un nivell mitjà en les tres dimensions de l'*engagement*, considere necessari proporcionar algunes eines, basades en l'evidència científica, per promocionar i fomentar la seua salut mental i benestar.

La psicologia positiva s'interessa per tot allò positiu de l'ésser humà, per exemple se centra en les característiques de la personalitat que fan que l'individu tinga un estat d'*engagement* en el treball. Seligman i Csikszentmihalyi (2000) diuen que se centra sobre les qualitats positives o de desenvolupament de les potencialitats humanes, és a dir, estudia les persones i les organitzacions saludables i es defineix

com la ciència que estudia el benestar. Un dels seus fundadors és Martin Seligman. Aquest la defineix com «l'estudi científic del funcionament òptim de les persones i les organitzacions» (Seligman 1999). Per tant, basant-nos en la psicologia positiva, descriuré diferents tècniques per a promocionar i fomentar la salut mental dels docents i el seu benestar. La primera té a veure amb les 24 fortaleses de Seligman. Es tracta de prendre consciència de les fortaleses que tenim i aplicar-les en el dia a dia per aconseguir benestar. Per tant, hem de fer accions que estiguen en harmonia amb aquestes. Seligman les agrupa en 6 virtuts:

### 1. Saviesa i coneixement

- Creativitat: pensar en formes noves i productives de fer les coses.
- Curiositat: tenir interès sobre totes les experiències que estan tenint lloc.
- Obertura de ment: pensar en les coses amb profunditat i des de tots els angles.
- Amor a l'aprenentatge: buscar el desenvolupament de noves destreses, temes i cossos de coneixement.
- Perspectiva: ser capaç de proporcionar savis consells per a uns altres.

### 2. Coratge

- Autenticitat: dir la veritat i presentar-se a un mateix d'una forma genuïna.
- Valor: no acovardir-se davant de l'amenaça, el desafiament, la dificultat o el dolor.
- Persistència: finalitzar el que un comença.
- Vitalitat: acostar-se a la vida amb excitació i energia.

### 3. Humanitat

- Bondat: fer favors i ajudar als altres.
- Amor: valorar les relacions pròximes amb els altres.
- Intel·ligència social: ser conscient dels motius i sentiments d'un mateix i dels altres.

### 4. Justícia

- Justícia: tractar tothom de la mateixa manera d'acord amb les nocions de justícia i equitat.
- Lideratge: organitzar activitats de grup i aconseguir que es duguen a terme.
- Treball en equip: treballar bé com a membre d'un grup o equip.

## 5. Contenció

- Capacitat de perdonar: perdonar aquells que ens han fet mal.
- Modèstia: deixar que els èxits propis parlen per si mateixos.
- Prudència: ser acurat sobre les pròpies decisions.
- Autoregulació: regular el que un sent i fa.

## 6. Transcendència

- Apreciació de la bellesa i l'excel·lència: percebre i apreciar la bellesa, l'excel·lència, o la destresa en tots els àmbits de la vida.
- Gratitude: ser conscient i agraït de les bones coses que succeeixen.
- Esperança: esperar el millor i treballar per aconseguir-ho.
- Humor: gust per la rialla i la broma; generar somriures en els altres.
- Religiositat: tenir creences coherents sobre un propòsit més alt i un sentit en la vida.

De totes aquestes, segons els autors Seligman i Peterson (2004), les tres forteses que més correlacionen amb benestar són: gratitud, amabilitat i capacitat de perdonar. En aquesta investigació vaig a centrar-me en les dues primeres. Respecte a la gratitud, són diverses les investigacions científiques que posen de manifest que expressar gratitud augmenta el benestar psicològic dels individus. Quan parlem de gratitud no ens referim només a donar les gràcies, sinó anem més enllà. Peterson (2006) ens diu que mantenir bones relacions amb els altres, assaborir les coses bones, alliberar-se dels rancors, sentir-se agraït i expressar gratitud, construeix la felicitat. A més, segons Lyubomirsky (2008), les persones agraïdes són més felices, experimenten emocions positives amb més freqüència, són més optimistes, tenen més energia i tendeixen a ser més amables. Aleshores, com podem expressar gratitud? Amb la tècnica de les 3 benediccions, que consisteix a escriure en un diari abans d'anar a dormir, tres coses que ens han passat durant el dia per les quals donem les gràcies i el perquè ens sentim agraïts. Aquesta tècnica està comprovada científicament i els resultats evidencien que les persones que la posen en pràctica en pocs mesos estan més felices i menys deprimides (Seligman 2016).

Una altra de les forteses que més correlaciona amb benestar segons Seligman i Peterson (2004) és l'amabilitat. Segons els autors, practicar l'amabilitat és beneficiós per a qui la rep, però també per a qui la practica. Aleshores, ser amable i estar disposat a compartir amb els altres aporta felicitat a les persones. Segons Lyubomirsky (2008), ser amable ens fa percebre als altres de forma més positiva i fomenta més

sensació de col·laboració amb la nostra comunitat social. Peterson (2017), en una entrevista va resumir en tres paraules en què consisteix la felicitat, aquestes van ser «els altres importen». Aleshores, hem de construir relacions positives amb els altres, ja que fer-ho ens aporta felicitat pròpia i augmenta els nostres nivells de benestar. La tècnica de l'amabilitat consisteix a ser amables un dia a la setmana, però d'una manera conscient, i en l'acabar el dia hem de fer una reflexió sobre quins actes d'amabilitat hem fet, com ens hem sentit i com hem percebut que l'altra persona s'ha sentit.

D'altra banda, no ens podem oblidar de l'autocura, ja que és molt necessari que nosaltres tinguem salut per poder transmetre-ho als altres. Per a prevenir la nostra salut podem tenir en compte el descans, la desconnexió, l'esport, la dieta, la diversió i la desacceleració. Alonso (2021) ens parla del descans, segons aquest metge durant el procés del son l'organisme es dedica a la reparació del cos i de la ment. A més, en aquest procés la melatonina activa gens que vetlen perquè no hagen mutacions que donen lloc a tumors, s'alliberen hormones del creixement, el sistema immune intenta destruir bacteris, virus, etc., que és el que necessitem les persones per funcionar bé. Per això, hem de dormir una mitjana de 7-8 hores al dia. És fonamental descansar per recarregar piles, ja que en cas contrari la nostra productivitat i eficiència es redueixen, perquè es produeix un desgast del cos. No hem d'intercanviar el son per coses innecessàries; per tant, ens recomana a partir de les nou de la nit la desconnexió, és a dir, deixar a un costat activitats que ens estimulen i no utilitzar dispositius electrònics, com els mòbils, tauletes tàctils, etc., perquè bloquegen la producció de melatonina, ja que en emetre llum blava confonen el cervell. A més, hem de tenir moments d'introspecció, mirar en el nostre interior, en els sentiments i pensaments per a poder identificar, comprendre i interpretar les nostres emocions.

Alonso (2021) també ens parla de la importància de fer esport, perquè genera endorfines i adrenalina, i potencia la memòria. No es tracta de fer una activitat física agressiva, sinó simplement hem d'estar actius i evitar el sedentarisme. La depressió millora amb l'exercici físic, perquè alliberem una proteïna que es diu BDNF i augmenta l'hipocamp (estructura per a controlar la por i l'ansietat). Per altra banda, ens recomana tindre una dieta sana, i, a més, al·ludeix que hi ha formes d'alimentació que milloren la depressió, d'altres que retarden l'envelliment i deteriorament dels teixits, i també afavoreixen l'energia i la vitalitat. També ens parla de la diversió, que les persones estem en el món per gaudir de la vida, per estar alegres, per expressar entusiasme, per fer allò que ens aporta benestar i ens diverteix. Quant a la desacceleració, Honoré (2004) ens parla que ens hem obsessionat a fer les coses amb presses, a contrarellotge, i açò perjudica la nostra salut, ja que el cos arriba un moment que no

pot suportar aquest ritme i ens dona un toc d'atenció. Afecta la nostra dieta, les relacions personals, la capacitat de treballar, de reflexionar, etc. Per tant, ens recomana el moviment *slow*, que consisteix a fer les coses a la velocitat correcta o adequada per a cada moment. Es tracta de viure la vida i no de córrer per ella.

També podem posar en pràctica el *mindfulness*, que significa tenir atenció plena de manera conscient del moment present. Estar ací i ara. Segons Kabat (2015), el *mindfulness* és prestar atenció a propòsit, en el moment, sense crear juís, com si la nostra vida depenguera d'això, ja que l'atenció és la facultat que ens permet adonar-nos sobre el que està passant en les nostres vides, controlar les nostres reaccions emocionals, els pensaments, etc. Per a Garcia (2015), també consisteix a estar ací i ara amb atenció i acceptació.

Per a finalitzar, hem de viure moments de *flow* (fluir). Per a Csikszentmihalyi (2014) viure aquests tipus d'experiències no és ni més ni menys que fer activitats en absorció. Estar tan concentrats en el que fem que perdem la noció del temps, ja que ens aporta plaer i satisfacció. Podem experimentar aquest estat emocional positiu amb l'esport, la pintura, l'escriptura, etc. Només hem de triar l'activitat que més ens motiva, tenir clar els nostres objectius i fluir.

## Bibliografia

- Abanades Sánchez, Marta. 2020. «La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente». *Revista de Comunicación y Salud* 10 (2): 249-263. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7697397.pdf>.
- Alonso Puig, Mario. 2021. «El proceso del sueño». YouTube, 27 de diciembre de 2021. Vídeo, 2:40. <https://youtu.be/SXjsxqDufDE>.
- Bisquerra Alzina, Rafael. 2005. «La educación emocional en la formación del profesorado». *REIOP* 19 (3): 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2126758.pdf>.
- Briones Pérez, Elena, Carmen Tabernero Urbieta i Alicia Arenas Moreno. 2010. «Job satisfaction of secondary school teachers: Effects of demographic and psychosocial factors». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 26 (2): 115-122. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>.
- Cabello, Rosario, Desirée Ruiz-Aranda i Pablo Fernández-Berrocal. 2010. «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13 (1): 41-49. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3163455.pdf>.



- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2014. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Estats Units: Springer.
- Durán Durán, M.<sup>a</sup> Auxiliadora, Natalio Extremera Pacheco i Lourdes Rey Peña. 2001. «Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación primaria, secundaria y superior». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 17 (1): 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=109584&orden=0&info=link>.
- Extremera, Natalio y Pablo Fernández-Berrocal. 2004. «La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3): 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>.
- Extremera Pacheco, Natalio, Sergio Mérida-López, Lourdes Rey y M.<sup>a</sup> Ángeles Peláez-Fernández. 2020. «Programa Creciendo» (creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes). *Revista Know and Share Psychology* 1 (4): 201-220. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>.
- Granados, Lucía, David Aparisi, Cándido J. Inglés, María del Pilar Aparicio-Flores, Aitana Fernández-Sogorb y José M.<sup>a</sup> García-Fernández. 2019. «¿Predicen los factores de depresión, ansiedad y estrés la dimensión de la despersonalización y la baja realización personal en el profesorado?» *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology* 7 (1): 83-92. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.91>.
- Honoré, Carl. 2004. *Elogio de la lentitud*. Estats Units: RBA.
- Kabat-Zinn, Jon. 2015. «Mindfulness». *Orthogonal Rotation in Consciousness* 6: 1481-1483. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>.
- Espanya. Jefatura del Estado. 1995. *Prevención de Riesgos Laborales*. Ley 31/1995. Aprobada el 8 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/l/1995/11/08/31>.
- Lyubomirsky, Sonja. 2008. *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Mèxic: Urano.
- Mayer, John y Peter Salovey. 1997. «What is emotional intelligence?» En P. Salovey y D. Sluyter (ed). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Nova York: Basic Books.
- Martínez Herrero, Hernando. 2016. «Aprendiendo a ser felices con Martin Seligman». YouTube, 12 de noviembre de 2016. Vídeo, 5:09. <https://youtu.be/KGwLGCqJN2o>.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín. 2003. «Estrés y ansiedad en los docentes». *Revista de educación* 26: 9-21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/499144.pdf>.
- Maslach, Christina y Susan E. Jackson. 1981. «The measurement of experienced burnout». *Journal of Occupational Behavior* 2: 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.

- Organización Mundial de la Salud. 2018. «Salud mental: fortalecer nuestra respuesta». Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- Palomera, Raquel, Pablo Fernández-Berrocal y Marc A. Bracket. 2008. «La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias». *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 6 (2): 437-454. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855718&orden=183966&info=link>.
- Peterson, Christopher. 2006. *A Primer in Positive Psychology*. Nova York: Oxford University Press.
- Peterson, Christopher y Martin Seligman. 2004. *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. Nova York: Oxford University Press.
- Salanova, Marisa, Susana Llorens i Mónica García-Renedo. 2003. «¿Por qué se están “quemando” los profesores?». *Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo* 28: 16-24. [https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003\\_Salanova-Llorens-Garc%C3%ADa-Renedo.pdf](https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003_Salanova-Llorens-Garc%C3%ADa-Renedo.pdf).
- Salanova, Marisa, Wilmar B. Schaufeli, Susana Llorens, José M.ª Peiró i Rosa Grau. 2000. «Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva?». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 16 (2): 117-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620197&orden=0&info=link>.
- Seligman, Martin. 1999. «The president's address». *American Psychologist* 54: 532-559.
- Seligman, Martin i Mihaly Csikszentmihalyi. 2000. «Positive Psychology: An introduction». *American Psychologist* 55 (1): 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Selye, Hans. 1936. «The evolution of the stress concept: the originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones». *American Scientist* 61, núm. 6: 692-699. <https://www.jstor.org/stable/27844072>.
- The Positivity Project. 2017. «Dr. Chris Peterson and Other People Matter». YouTube, 22 d'agost de 2017. Vídeo, 3:23 <https://youtu.be/AEc2W8JVuRw>.

# Cambridge exams' assessment: testing methodology in use of English' rephrasing task (B2-C2)

**Elena Serrano Hernández**  
helensh2001@gmail.com

A great variety of official certifications can be found in order to acknowledge English language competency, amongst which Cambridge's are the most well-known. These exams consist of five sections — Use of English, Reading, Writing, Listening, and Speaking —, being Use of English a part where students are expected to show their overall control and knowledge of grammar and vocabulary in English (Cambridge Assessment English 2022). Even though extensive research has been done regarding grammar and vocabulary assessment (Brindley 2001, Purpura 2016), the truth is there is little enquiry on whether the type of exercises proposed in the aforementioned section of the exam follow efficient testing methodologies. Therefore, the aim of this paper is twofold: first, to analyse the key word transformation exercise used in the Use of English part of the exam, as rephrasing can often be a particularly challenging activity for students; and second, to verify whether the variation of difficulty among levels of competency is accurate. In order to achieve this purpose, two examples of B2, C1, and C2 levels of official Cambridge exams' Use of English rephrasing task have been selected and rigorously analysed according to language testing-related corpora that have previously served as research for the elaboration of Cambridge exams (Cambridge Assessment English, 2022). The results indicate that the rephrasing exercise used in part 4 of Use of English has been indeed effectively arranged and structured to guarantee a correct evaluation of grammar and vocabulary. The findings also show that the language level of competency required for each part is accurate

according to the Common European Framework of Reference for Languages –CEFR. These results are discussed for further pedagogical contributions.

**Keywords:** Cambridge exams, Use of English, assessment, grammar, vocabulary, rephrasing

## Introduction

As acknowledged by some researchers (Brindley 2001, Purpura 2016) language assessment is an intricate yet necessary item in the language learning process. The term *language* assessment refers to a methodical process for fetching test and non-test data in order to get to conclusions or affirmations about the specific linguistic features of a person (Purpura 2016). There is a wide variety of language assessment procedures, however, the Common European Framework of Reference for Languages (2001) has established five general language skills: i) spoken interaction; ii) spoken production; iii) listening; vi) reading, and v) writing. The CEFR also describes six levels of language competence, being A1 the lowest and C2 the highest. These levels are divided into the categories of Basic User — A1 and A2 levels —, Independent User — B1 and B2 levels —, and Proficient User — C1 and C2 levels —; being this classification proof of the emphasis put in orienting learners towards not only a technical use of the language but also develop communication skills and spontaneity. Cambridge Assessment English provides exams to obtain official language certificates that follow the CEFR's levels of language competency, as well as its established language skills: i) Use of English; ii) reading; iii) writing; iv) listening; and v) speaking.

Language assessment procedures have been put in question throughout the years, as language learners depend on their reliability in order to test their level of linguistic skills. Along these lines, «language assessment literacy — LAL — refers to the knowledge skills and principles that stakeholders involved in assessment activities are required to master in order to perform assessment tasks» (Inbar-Lourie 2008, 1). According to Arter (2001) and Taylor (2009), language literacy should be constructed by both language teachers and authorities who decide on how language data should be treated, required, and received — i.e. language institutions and universities. The qualitative study conducted by Yastibaş and

Takkaç (2018) had the aim of revealing the development of language assessment by language teachers. This study involved the collaboration of eight participants working in a Turkish foundation university as English language instructors. Results show that the development of language assessment procedures has a student-course book-centred nature, which validates exams as regards to content and literacy. The study conducted by Deygers and Malone (2019) on the lack of versatility of university admission officers and policymakers regarding language assessment literacy includes all university admission policymakers of Flanders — Belgium — in a single context and analyses the interviews made. Results from this study conclude that the concerns and ideas of scholars on language assessment literacy tend to differ from those of admission officers and policymakers.

However, as shown by Fulcher (2012, 1), «there is an increasing need for the language testing profession to consider more precisely what is meant by *assessment literacy* and to articulate its role in the creation of new pedagogic materials and programs in language testing and assessment». An example of those tests would be Cambridge Assessment English exams, which apart from being well-known worldwide, offer language certificates regulated according to the CEFR. This fact provides language learners with awareness and confidence that their level of language competency is accurately rated; hence, this would ease both quotidian and professional situations where comparisons between language skills need to be fairly made — i.e. job interviews —. Nevertheless, the concept of fairness in language assessment has been argued since the late 1980s; in fact, according to the researcher Kunnan (2013), fairness is made up of an incoherent list and practitioners have questioned the need to include fairness as part of the assessment development process [of language testing].

## **Purpose of the study**

Bearing in mind the ideas outlined above, the purpose of this paper is twofold: first, to analyse one of the exercises proposed in the Use of English part of Cambridge Assessment English' exams — specifically, the rephrasing exercise in part 4 —; and second, to acknowledge accuracy in the variation of complexity amongst the levels of competency proposed by the Common European Framework of Reference for Languages — CEFR —, which is the score-rating system followed in Cambridge exams.

### *Research questions:*

RQ1. What aspects should be taken into account when addressing part 4 of Use of English in Cambridge exams?

RQ2. Are the contents of part 4 of Use of English in Cambridge Exams accurate according to the CEFR?

## **Method**

### *Corpus*

The object of analysis in this research focuses on Use of English' part 4 of the Cambridge exam; also referred to as the key word transformation exercise. This particular exercise was chosen because rephrasing tasks are usually complex amongst language learners. The corpus used for the present study included 2 sentences for each level of competence in which the Use of English part appears; those are, B2, C1, and C2 levels. There is a need to clarify that, even though Cambridge Assessment English offers exams for lower levels, the Use of English part is only included from the B2 level onwards. All 6 examples were collected from the sample tests provided by the official Cambridge Assessment English website. These examples were thoroughly selected in order to show a varied collection of structures and linguistic areas that candidates are expected to master according to their level of language skills. The areas presented range from collocations and grammar to idiomatic expressions and specific vocabulary.

### *Variables*

Cambridge exams are divided into 5 parts, each corresponding to a different discipline to assess language proficiency: reading, Use of English, writing, listening, and speaking. The majority of parts are done separately and expected to be completed in a 90 minutes period except for speaking, whose time varies regarding the level of competency in which the candidate is inscribed. The only two parts that are assessed in the same 90 minutes period are reading and Use of English, because of the similarity they share. As previously mentioned, this study

focused on part 4 of Use of English, which corresponds to the exercise of key word transformation.

This exercise consists in rephrasing 6 sentences using a given word for each one without modifying the meaning of the original sentences or the words given. The linguistic structures evaluated in this part of the exam also vary depending on the level; nevertheless, they usually shift between vocabulary, phrasal verbs, expressions, grammar, and idioms.

Some of the lexical and grammatical contents common in this part of the Use of English exam are:

- Conditional, comparative, and passive sentences.
- Reported speech.
- All verb tenses.
- Modal and semi-modal verbs — simple and perfect forms —.
- So, such / too, enough structures.
- Quantifiers.
- Phrasal verbs and idiomatic expressions.
- Common collocations and dependent prepositions.

This research article includes an analysis of the key word transformation exercise, from the linguistic justification of the official answers provided by Cambridge to the accuracy expected for every level in the CEFR for which this exercise is proposed — B2, C1, and C2 levels —.

### *Procedure*

In order to carry out this study, two sentences from B2, C1, and C2 Cambridge's Use of English exams were analysed — a total of 6 examples —. The sentences were extracted from the mock exams on Cambridge Assessment English's website, as there is one example available for every part of the exam alongside its correspondent official answer key. The analysis consisted in describing the justification for the answers that Cambridge provided to each sentence. This justification was oriented towards the expected thinking process of the candidates when they address the key word transformation exercise.

Firstly, both the given and the incomplete sentences were compared. This process was essential, as candidates would have better consideration of the information

repeated in both sentences and the information lacking. Candidates shall not focus on the information already appearing in the incomplete sentence; they shall pay attention to the information lacking instead.

Secondly, an explanation to the official answer provided by Cambridge was given. It is common for these sentences to combine two structures or linguistic areas in a single answer, thus, each one of them was described and justified. These combinations usually shift between specific idioms with collocations, grammatical structures in negative form, and elevated vocabulary with phrasal verbs.

Ultimately, a brief commentary on the difficulty of the answer for each sentence was given. This short discussion argues the level of proficiency required to give an appropriate answer and relates it to the descriptors for B2, C1, and C2 levels according to the CEFR.

## Results

The first research question asked how part 4 of Use of English in Cambridge exams should be addressed by candidates, that is, what reasoning for answering the question students are expected to follow. On the other hand, the second research question focused on whether the difficulty of the contents in this part of the exam was accurate according to the parameters of the CEFR. The answers for both questions have been provided in the subsections below, which have been classified based on the CEFR levels of English skill — B2, C1, and C2 —.

### *B2 level*

In the B2 level of part 4 of Use of English, the candidate is expected to rephrase a total of 6 sentences using between 2 and 5 words, including the key word. Example 1 shows a sentence given in these exercises for the B2 level.

(1) ‘You took the last piece of chocolate!’ Hannah said to Paul.

ACCUSED

Hannah \_\_\_\_\_ the last piece of chocolate.

The first step when doing this type of exercise is identifying the information that is repeated. In this case, it is “Hannah” and “the last piece of cake”. Therefore,



the information lacking should mention Paul and the fact that Hannah said he took the last piece of chocolate. The expression the candidate should use is “accuse somebody of something”, and the grammatical tense required is past, as reported speech is also being evaluated.

The correct answer in Example 1 is “Hannah ACCUSED Paul| of taking the last piece of chocolate”. The sentence assesses the expression “accuse someone of something” and reported speech, being both of them items accurate to B2 level.

Example 2 puts emphasis on the use of phrasal verbs while showing a similar level of competency.

(2) Marian only arrived at the party at 9 o'clock, so her friends were a bit annoyed.

TURN

Marian \_\_\_\_\_ at the party until 9 o'clock, so her friends were a bit annoyed.

The information repeated is “Marian” and “at the party until 9 o'clock, so her friends were a bit annoyed”. Therefore, the information lacking should mention the fact that Marian arrived at the party at 9 o'clock. The phrasal verb the candidate should use is “turn up”, and it should be a negative form in the past, because the preposition “until” is used.

The correct answer in Example 2 is “Marian did not / n't | TURN up at the party until 9 o'clock, so her friends were a bit annoyed”. The sentence assesses the phrasal verb *turn up* and the use of negative forms with the preposition *until*, being both of them items accurate to B2 level.

### C1 level

In the C1 level of part 4 of Use of English, the candidate is expected to rephrase a total of 6 sentences using between 3 and 6 words, including the key word. Example 3 shows a sentence given in these exercises for the C1 level.

(3) Anna got the job even though she didn't have much experience in public relations.

SPITE

Anna got the job \_\_\_\_\_ of experience in public relations.

The information repeated is “Anna got the job” and “experience in public relations”. Therefore, the information lacking should mention the fact that Anna

did not have work experience and still she got the job. The expression the candidate should use is “in spite of”, combined with the collocation “lack of something”.

The correct answer in Example 3 is “Anna got the job in *SPITE* of | a / her lack of experience in public relations”. The sentence assesses the expression “spite of” and the use of the collocation “lack of something”, being both of them items accurate to C1 level.

Example 4 focuses on the use of specific expressions and prepositions while showing a similar level of competency.

(4) ‘I must warn you how dangerous it is to cycle at night without any lights,’ said the police officer to Max.

*DANGERS*

Max received a \_\_\_\_\_ at night without any lights from the police officer.

The information repeated is “Max”, “at night without any lights”, and “the police officer”. Therefore, the information lacking should mention the fact that Max learned the information that is dangerous to cycle at night. The collocation the candidate should use is “receive a warning about / regarding /concerning”, combined with the grammatical structure “the *DANGERS* of / the *DANGERS* when cycling”.

The correct answer in Example 4 is “Mar received a warning about / regarding /concerning | the *DANGERS* of / when cycling at night without any lights from the police officer”. The sentence assesses the collocation “receive a warning about / regarding /concerning” and the grammatical structure “the *DANGERS* of / the *DANGERS* when cycling”, being both of them items accurate to C1 level.

### *C2 level*

In the C2 level of part 4 of Use of English, the candidate is expected to rephrase a total of 6 sentences using between 3 and 8 words, including the key word. Example 5 shows a sentence given in these exercises for the C2 level.

(5) A lack of support is threatening the success of the carnival.

*UNDER*

The carnival’s \_\_\_\_\_ support.

The information repeated is “The carnival” and “support”. Therefore, the information lacking should mention the fact that no support for the carnival is

threatening. The expression the candidate should use is “be under the threat”, combined with the collocations “due to / because of / owing to lack of”.

The correct answer in Example 5 is “The carnival’s success is **UNDER** threat | due to / because of / owing to lack of support”.

The sentence assesses the expression “be under the threat” and the use of the collocations “due to / because of / owing to lack of”, being both of them items accurate to C2 level.

Example 6 emphasises the use of elevated language expressions and vocabulary while showing a similar level of competency.

(6) I just saw Emma for a moment as she walked past the restaurant.

**CAUGHT**

I just \_\_\_\_\_ as she walked past the restaurant.

The information repeated is “I just” and “as she walked past the restaurant”. Therefore, the information lacking should mention is that I just saw Emma for a moment. The expression the candidate should use is “caught a glimpse / caught a sight”, combined with the preposition “of”.

The correct answer in Example 6 is “I just **CAUGHT** a glimpse / **CAUGHT** sight | of Emma as she walked past the restaurant”. The sentence assesses the expression “caught a glimpse / caught a sight”, the vocabulary “glimpse / sight”, and how it is combined with the preposition “of”, being all of them items accurate to C2 level.

## Discussion

### *Addressing part 4 of Use of English in Cambridge exams*

As regards the approach expected by students when addressing part 4 of Use of English, a clear pattern of reasoning can be indeed identified. This can be explained by the fact that every sentence analysed in the results section has a similar way of approaching the exercise. The pattern found consists in:

1. Identifying the repeated information in both sentences and discarding it from the answer.
2. Discerning the meaning of the sentence.
3. Finding the correct expression with the word given.

4. Revising for possible mistakes —i.e. wrong or lack of prepositions, mistaken vocabulary, wrong verb tense, etc. —.

This pattern of reasoning can be followed for part 4 of Use of English in every level, whether is B2, C1, or C2. Even though the complexity of the expressions may vary between levels of competence, the steps in the reasoning expected by the candidates will not change. The only difference that can be perceived is the possibility of candidates skipping some steps in higher levels, as they would interiorize the dynamic of the exercise and therefore would no longer have the need to conscientiously follow the pattern proposed.

This finding is particularly significant, as it indicates that students can memorise a set pattern of actions in order to address this particular exercise. This part of the exam is claimed to be significantly complex for students due to the broad knowledge of specific expressions in English required. Therefore, having steps to follow may provide students with confidence, as even if they do not know the particular expression asked, they will be able to identify the mistake they are making — i.e. lacking prepositions, wrong vocabulary —. This can be also a way of identifying the areas of knowledge that students should revise when they practice this exercise.

The findings support the study conducted by Purpura (2016), as language assessment is a procedure actually oriented to make inferences or claims about certain language-related characteristics of an individual. This allegation relates to the results found in the sense that the entire purpose of language assessment is to assure the full comprehension of a specific area of language. For this reason, it is paramount to create a situation in which candidates feel undaunted by the complexity of this part of the exam. By creating a pattern of procedure that is applicable to every level of competency in this part of the exam, the task becomes easier and more natural for students to address, which would lead to better final results.

#### *Accuracy of the contents of part 4 of Use of English in Cambridge Exams according to the CEFR*

Regarding how accurate the contents in the keyword transformation exercise of the Cambridge Exams are in each level of competency established by the CEFR, results show that the requirements for each type of content are not specific enough. Descriptors in both the CEFR and Cambridge Language Assessment do not offer any concrete set list of contents that correspond to each level. This may mean that

there is therefore a gap regarding what is considered as a higher or lower level in every area of knowledge, from idioms and phrasal verbs to collocations and vocabulary. Although complexity could be measured by the frequency in which particular expressions are found, the truth is that frequency of use is not always an equivalent for difficulty.

The importance of this finding lies in various aspects. For instance, there is a massive amount of textbooks and guides for learning English that is supposedly oriented to a certain level of competency. Nevertheless, without an official delimitation of the contents of each level, the workload for every exam is not well depicted. Another example can be found in the rating system of Cambridge's exams, as each one is designed for a specific level and thus they are expected to be an accurate representation for the people that own this certificate. If there are gaps regarding the contents that each exam is supposed to feature, there can be no reliance on whether they should be used as rigorous guidance for certifying the level of English skill.

This result supports the findings of Fulcher (2012, 1), whose study argued that «there is an increasing need for the language testing profession to consider more precisely what is meant by assessment literacy and to articulate its role in the creation of new pedagogic materials and programs in language testing and assessment». The results in answer to this research question are proof of the current need to remark the concept of assessment literacy, especially considering that the levels regulated by the CEFR are universal and hence, assumed to be trustworthy. Moreover, students should be given more precise indications on the contents they are supposed to study for an official language exam, instead of mostly unclear instruction.

## Conclusions

The results of the current study lead to the following conclusions:

1. There is a pattern of reasoning that can be followed by students in order to address part 4 of Use of English in Cambridge exams.
2. Descriptors provided by the CEFR and ergo used by Cambridge English exams are not specific enough regarding each level of competency.

First, the present analysis confirms that there is a logical sequence that can be followed in order to approach the keyword transformation exercise in Cambridge exams. This pattern can be applied to all three levels of competence –B2, C1, and

C2–, as the only change between the exercises proposed would be the level of difficulty for the expressions or specific vocabulary required.

Second, this analysis also shows that the descriptors used by the CEFR are not precise and thus the contents involved in each level are not clear enough for students to follow. The specifications made by the CEFR consist in a brief and general account on the skills that candidates who take the exam are expected to have. Nevertheless, those short descriptions are formulated in a purely qualitative manner, which means that no lists of particular contents of grammar or vocabulary are offered.

Additionally, the fact that relatively poor descriptors are formulated for every level of CEFR leads to hinder the studying process for Cambridge exams. As these descriptors are too vague to be accurately interpreted, students may encounter it as an obstacle when practicing this part of the exam. Even though there are several guides and manuals with exercises and practice tests for every level — although materials of higher levels may be sometimes difficult to access —, from my subjective perspective they can be negatively affected by the lack of explicitness in the contents required for each level of competency.

The results of this kind of approach can therefore obstruct the preparation process for Cambridge exams, not only in the analysed exercise — part 4 of Use of English —, but also in the other skills evaluated — reading, writing, listening, and speaking —. Descriptors are not specific enough in none of the rest of the areas of the exam, thus teachers may face difficulties when approaching particular fields of knowledge to teach their students. Furthermore, official Cambridge sample tests are very limited in number, and as a consequence non-certified course books and guides are forced to conjecture the supposedly appropriate contents for each level of competency.

Due to its empirical nature, this study presents some limitations and expects other researchers to beware of them in future research. Amidst those limitations lie the fairly restricted area analysed, which comprises only one of the seven parts that constitute the Reading and Use of English exam. The selected exercise was chosen because of the vast master of English needed for thinking possible expressions that fill the gap and opt for a final answer. However, there are several other tasks in the exam that evaluate the same level of competency through a different type of exercise. For this reason, many further studies can be carried out in order to complete the information of this research or refute the results discussed. For instance, this study focuses on the Use of English part of the Cambridge exams, but future researchers can explore and examine other language skills — i.e. listening, writing, and speaking — using the same or different parameters to discern new viewpoints in their conclusions.

A second limitation has to do with the irreproducible exam conditions that clearly influence the outcome of Cambridge exams. The normal schedule for a Cambridge exam consists of the evaluation of the three non-interactive skills : — reading and Use of English, writing, and listening — in consecutive order, followed by a brief recess and the Speaking test. This last exam may sometimes take place in the previous or in the following day of the non-interactive skills' tests. The average time to take a whole Cambridge exam oscillates between 4 and 5 hours. Taking into account a brief recess between exams, it can be claimed that candidates spend at least an entire day doing the Cambridge exam. There are factors, such as anxiety or exhaustion that are influential in candidates' performance on the day of the exam, and those are not considered in the analysis of this study. For that reason, further research can be carried out regarding real Cambridge exam conditions and how they are prone to affect students.

Despite these limitations, the findings of this study have added information to the topic of assessment literacy by questioning the validation and justification for the structure and disposition of Cambridge exams.

## References

- Arter, Judith. 2001. «Learning teams for classroom assessment literacy». *NASSP Bulletin* 85 (621): 53-65. <https://doi.org/10.1177%2F019263650108562107>.
- Brindley, Geoff. 2001. «Language assessment and professional development». In *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*, ed. A. Brown, C. Elder, 126-136. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge Assessment English. 2022. «B2 First exam format». Cambridge English. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>.
- Cambridge Assessment English. 2022. «Ensuring quality and fairness». Cambridge English. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/why-choose-us/ensuring-quality-and-fairness/>.
- Deygers and Margaret E. Malone. 2019. «Language assessment literacy in university admission policies, or the dialogue that isn't». *Language Testing* 36 (3): 347-368. <https://doi.org/10.1177%2F0265532219826390>.
- Fulcher, Glenn. 2012. «Assessment literacy for the language classroom». *Language Assessment Quarterly* 9 (2): 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>.
- Inbar-Lourie, Ofra. 2008. «Language Assessment Culture». In *Encyclopedia of Language and Education*, ed. E. Shohamy, N. H. Hornberger, 285-299. Springer: Business Media.

- Kunnan, John Antony. 2013. «Fairness and justice in language assessment». *The Companion to Language Assessment* 3 (9): 1098-1114. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla144>.
- Purpura, James E. 2016. «Second and foreign language assessment». *The Modern Language Journal* 100 (S1): 190-208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>.
- Taylor, Lynda. 2009. «Developing assessment literacy». *Annual Review of Applied Linguistics* 29: 21-36. <http://doi.org/10.1017/S0267190509090035>.
- Yastıbaş and Mehmet Takkaç. 2018. «Understanding language assessment literacy: Developing language assessment». *Journal of Language and Linguistic Studies* 14 (1): 178-193. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.865643336283257>.



# Analysing European Language Teachers' perceptions of task-based language teaching

**Gloria Sánchez-Muñoz**  
gmunoz@uji.es

During the last decades, an urge to learn foreign languages has increased. Many different approaches and methodologies have emerged with the aim to meet this need. It seems that Task-Based Language Teaching (TBLT) could be an approach able to meet the communicative necessities of language learners. Moreover, with the addition of technology to this approach, i.e., technology-mediated TBLT, tasks are designed in a more authentic way; hence motivating learners. In this regard, it is paramount to explore teachers' perceptions regarding TBLT and technology-mediated TBLT in language learning as they are considered a crucial factor when shaping learners' attitudes (Huguet and Lasagabaster 2007). In the literature, it is possible to find investigations conducted on Asian contexts regarding teachers' perceptions and TBLT (e.g. Jeon and Hahn 2006, Hadi 2013). However, as culture and cultural norms may influence instructors' perceptions regarding the use and implementation of TBLT, more research is needed on European contexts. With the objective to fill in this research gap, the aim of this investigation is to explore and compare 70 European language instructors' views and perceptions regarding TBLT and technology-mediated TBLT. German, French, Spanish, Dutch, and British English language teachers participated in this study. Findings suggest that more training on TBLT and technology is needed for European language teachers as they master the theory, but they have doubts regarding its implementation. Results also suggest that the lack of resources in many European institutions is a drawback for instructors when working with technology-mediated TBLT.

**Keywords:** attitudes, perceptions, TBLT, technology-mediated TBLT

## Introduction

The issue of learning and teaching foreign languages is not a current concern. Throughout history, many linguists, researchers, teachers and educators have tried to find the most suitable method for teaching English according to the evolution of the different linguistic paradigms and theories of language learning.

From the 18<sup>th</sup> century onwards, different methods such as the Grammar Translation, the Direct Method, the Audio-lingual Method, the Total Physical Response, the Silent Way or Community Language learning have emerged to accomplish the difficult task of teaching the English language. These methods did not appear by chance; in fact, they were a response to speakers' needs. As claimed by Richards and Rodgers, «changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need» (2001, 3).

However, in the 1970s a new methodology emerged to help learners develop their communicative competence (Ellis and Shintani 2014). It was the time for Communicative Language Teaching (CLT) approach. From the 1970s to present time, this method has evolved to accomplish current needs. Nowadays, it is possible to distinguish between the two strong versions of CLT: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Task-Based Language Teaching (TBLT). TBLT is currently considered a popular approach to teach foreign languages as students are engaged in real communication through the performance of tasks. TBLT offers students an authentic and meaningful learning process in which learners can use what they learn beyond the classroom.

It is also paramount to consider that in the 21<sup>st</sup> century, due to the global situation present in the world, it is necessary for many people to learn foreign languages for different purposes. TBLT is an excellent approach for teaching languages according to students' communicative needs (Long 2015). What is more, old approaches are not suitable for learners anymore to meet their real-world needs (González-Lloret and Nielson 2015). It cannot be forgotten that Information and Communication Technologies (ICT) also play an essential role in the implementation of TBLT, as authenticity is easily achieved and students are motivated with great ease. Besides, thanks to technology, new virtual environments can be created in which learners will play an active role.

Due to the enormous popularity of TBLT during these last years, many different studies have been conducted taking the use of this methodology into consideration, as well as, teachers' and learners' perceptions (e.g. Jeon and Hahn 2006, McDonough and Chaikitmongkol 2007, Zhang 2007, Carless 2009, Meng and Cheng 2010, Xiongyong and Samuel 2011, Hadi 2013). However, it seems that almost all the

studies on perceptions focus on Asian teachers and students. It is essential to bear in mind that culture and cultural norms play a key role when implementing TBLT in the classroom. Therefore, with the aim to contribute to this line of research, the aim of this study is to explore European language teachers' perceptions on the use and implementation of TBLT and technology in the foreign language (FL) classroom.

## Literature review

During these last years, TBLT has been the focus of attention when dealing with FL teaching and learning. Many different studies have been conducted taking the use of this methodology into consideration (e.g. Jeon and Hahn 2006; Zhang 2007; Carless 2009; Hadi 2013).

It is claimed that the use of TBLT in FL education can be really beneficial for students. Research has been conducted on the implementation of TBLT in the language classroom in order to explore learners' perceptions and performance (e.g. McDonough and Chaikitmongkol 2007, Carless 2009, Meng and Cheng 2010, Hadi 2013). After observing 96 undergraduate students who were dealing with tasks in a Chinese university, Meng and Cheng (2010) reported that for most of the participants the experience was exciting and beneficial for language learning. McDonough and Chaikitmongkol (2007) explored teachers' and learner's reactions in an EFL course taught through a TBLT methodology and they stated that the results were really satisfactory. As they claimed (2007, 107), «the course encouraged learners to become more independent and addressed their real-world academic needs».

However, there has been little research conducted on teachers' beliefs and perceptions. Jeon and Hahn (2006) conducted a study in a Korean school to explore teachers' beliefs on TBLT. Generally speaking, Asian teachers were extremely pleased with this approach. However, many of the participants mentioned that they did not like using this methodology in their lessons due to their lack of experience, confidence and knowledge on TBLT. Researchers claimed that teachers' limited target language proficiency was another reason for not using this approach. Carless (2009) reached similar results in his study conducted with Asian secondary education teachers. He concluded that TBLT can be really beneficial if implemented successfully. However, for a correct implementation, teachers must be properly trained.

In Hadi's study (2013), a comparison between Asian teachers' and learners' perceptions was analysed. Both teachers and learners reported positive views on the

implementation of TBLT to learn English. However, some teachers stated their fears when using this methodology in their lessons due to their lack of knowledge and limited target proficiency. These results are in tune with Jeon and Hahn's findings (2006). Markee (1997) and Zhang's (2007) findings also reached these conclusions.

It seems that culture and cultural norms also play an important role when dealing with the implementation of TBLT. Richards and Pennington (1998) identified culture as a key factor influencing teaching methodology. In their study, these scholars noted that many teachers were reluctant to follow communicative methodologies as they thought they could lose authority in front of their students. In the same vein, Ogilvie and Dunn (2010), after designing an experimental course to train language teachers on TBLT, announced that teachers had the «need to adhere to the cultural norms and expectations related to teaching» (Ogilvie and Dunn, 2010, 172). They also reported that teachers' expertise was a key issue when choosing or avoiding the implementation of this methodology in the FL classroom.

Nowadays, it is also essential to mention the role of ICTs in FL teaching. This has been the focus of attention of many researchers (Albirini 2006, Jimoyiannis and Komis 2006, Ertmer and Ottenbreit-Leftwich 2010). For doing that, it is paramount to explore teachers' beliefs towards technology. It has been claimed that teachers' attitudes are universally accepted as a relevant factor for the success of technology amalgamation in education (Woodrow 1992, Rogers 1995, Watson 1998).

Albirini (2006) studied 326 Syrian EFL teachers' perceptions towards ICTs and he reported that a strong correlation between teachers' attitudes and the integration of technology in their lessons existed. He also pointed that some teachers were not using technology in their lessons due to their lack of technological competence. These results are in tune with previous studies conducted (Pelgrum 2001). Furthermore, findings from this study indicated that computer access was the most important impediment to adopt technology in the classroom.

Perrotta (2013) conducted a similar study involving 683 teachers of 24 schools across The United Kingdom to analyse the benefits of implementing ICTs in secondary education. Results showed that the use of ICTs in the language classroom could enhance students' motivation and give students access to more contents and resources. However, despite these perceptions, findings showed that many teachers were just using ICTs to prepare lessons or contents and collect data. Only some of the participants were using technology in an innovative way. So, as Perrotta claimed (2013, 322), for many teachers «ICTs are associated with what could be described as logistical benefits rather than intellectual benefits» for students. Results also suggested that different cultures could play an important

role in shaping teachers' perceptions of technology use. According to Perrotta (2013), cultural differences are even more notorious than demographic ones. Finally, the study showed teachers' needs regarding technical help and training to use technology in an appropriate way.

As it has been previously analysed, research on TBLT has been conducted taking different aspects of language teaching and learning into consideration. Teachers' and learners' perceptions have also been the focus of attention of many researches and some comparative studies have been developed (e.g., Jeon and Hahn 2006, McDonough and Chaikitmongkol 2007, Zhang 2007, Carless 2009, Meng and Cheng 2010, Xiongyong and Samuel 2011, Hadi 2013). However, it seems that almost all the studies on perceptions about TBLT focus on Asian teachers and students. It is essential to bear in mind that culture and cultural norms play a key role when implementing TBLT in the classroom. As a consequence, it is necessary to conduct more research on European teachers to explore their perceptions. What is more, due to the importance of new technologies in the 21<sup>st</sup> century, the role of ICT is going to be considered in this study to analyse if European teachers use technological tools in their everyday language lessons or on the contrary, they avoid using them and which are their reasons for this avoidance. Therefore, the purpose of this paper is to explore European teachers' views on TBLT and technology.

So, in order to achieve this aim, a study containing a descriptive analysis of an exploratory nature about European teachers will be conducted with the aim of answering the following research questions:

RQ1. Do European teachers have a complete understanding of TBLT?

RQ2. Do European teachers use technology in their classrooms? If not, why do teachers avoid using it?

## **Method**

### *Participants*

A total of 70 European FL teachers from five different nationalities participated in this study. All these language teachers were enrolled in the Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (TILA) project. The European TILA project is a programme supported by the European Commission which «seeks to implement telecollaborative activities in secondary schools' FL curricula in order to make language

learning a more authentic, attractive and relevant experience» (Jauregi, Melchor-Couto and Vilar 2013, 123). Participants were in this programme with the aim of fostering their students' intercultural competence as well as their language proficiency.

Among the participants, there were 14 participants from each one of these countries: The United Kingdom (UK), Germany, Spain, France and the Netherlands. All of them were teaching different foreign languages in secondary education. There was a total of 50 females and 20 males who had from 1 to 38 years of experience teaching foreign languages, the average being 14.3 years.

### *Data collection*

Data was collected through a questionnaire (see Appendix 1) which was designed to measure teachers' perceptions regarding the use of TBLT and technology in the FL classroom. The questionnaire was adapted from the survey provided by the European TILA project (2014). The questionnaire was sent to participants through SurveyMonkey, a webpage which allows creating online surveys.

The questionnaire was based on three main sections. There was a first section containing questions related to teachers' demographic information such as gender, subject taught or years of experience. The second section dealt with teachers' views regarding TBLT. In this section, two open questions about TBLT were asked. Finally, in the third section, 6 different questions regarding technology could be found. The three first questions were composed of different Likert-type scale items. However, the last three items of this section were open questions.

## **Results and discussion**

In order to analyse data, descriptive statistics and frequencies were used. The programme IBM SPSS for windows was employed.

The first research question considered European teachers' understanding of TBLT. In order to answer RQ1, the second section of the questionnaire was analysed. Participants expressed their views about TBLT and the contents they felt should be incorporated within this methodology.

Ellis' (2003) criteria to define tasks as well as Lai and Li's (2011) definition of task were considered in order to group participants' answers into different key categories.

Aspects such as the communicative component within TBLT, the final outcome obtained, authenticity, motivation, cultural aspects and the technological component were analysed in participants' answers. Table 1 below represents the percentages of items mentioned in participants' answers regarding their understanding of TBLT.

Table 1. Participants' understanding of TBLT

Countries	The UK	Germany	Spain	France	The Netherlands
Importance of communication	14%	50%	57%	35%	50%
Final outcome	7%	21%	41%	21%	7%
Authenticity	50%	57%	35%	35%	57%
Motivation	7%	7%	14%	14%	14%
Cultural aspects	0%	0%	14%	14%	0%
Technology	14%	14%	7%	14%	21%

After analysing the previous figures and in order to answer RQ1, it could be claimed that Spanish teachers followed by their Dutch counterparts are the ones who seem to have a better comprehension of TBLT. Respondents from these two countries obtained the highest scores in almost all the categories analysed. British, German and French teachers presented an accurate understanding of some aspects, but some weaknesses in many others. What is more, from the entire sample, there were some participants who seemed to not even know what TBLT was. Moreover, from their answers, it can be inferred that some European language teachers have a correct theoretical understanding of the main features of TBLT, but they present some doubts when talking about the implementation of this approach. This evidences that there is still a long way to go until we have a proper implementation of this methodology in a real language classroom. These findings suggest an urgent need to train European language teachers. They need practical training in order to know how to design and implement tasks in language education. These results are in line with findings reported by Markee (1997), Jeon and Hahn (2006), Zhang (2007), Carless (2009) and Hadi (2013).

The RQ2 seeks to answer how European teachers use technology in the language classroom as well as their reasons for avoiding it. For this purpose, the third section of the questionnaire was analysed. First of all, the 70 participants were asked about the frequency of use of technology in their lessons (See figure 1).

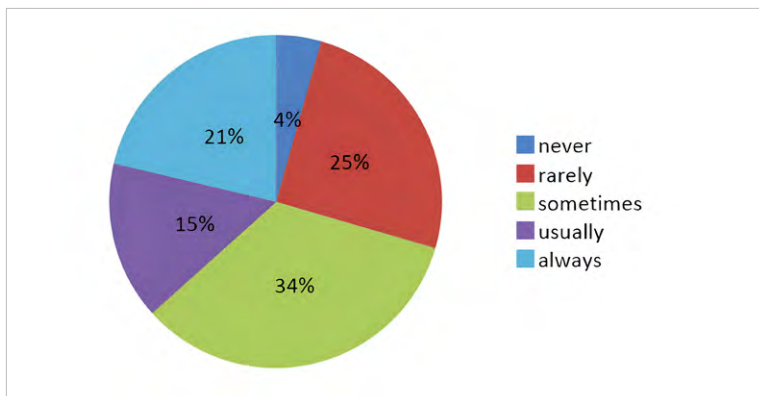


Figure 1. Frequency of use of technology among all participants

As Figure 1 indicates, participants' answers can be included in three homogeneous blocks: a rare use of technology (30%), an occasional use (34%) and a frequent use (36%).

In order to understand these percentages better, it is essential to connect them with the different technological tools used by the 70 teachers. Table 2 presents the frequency of use of 10 different technological devices by all the participants.

Table 2. Frequency of use of technological tools by all the participants

Tools	Every day	1 to 5 times a week	1 to 5 times a month	1 to 5 times a year	Never
<b>Blogs</b>	0%	12,5%	8,3%	31,3%	47,9%
<b>Wikis</b>	0%	6,3%	10,4%	20,8%	62,5%
<b>YouTube</b>	10,4%	35,4%	41,7%	8,3%	4,2%
<b>Facebook or other social networking sites</b>	2,1%	6,3%	4,2%	4,2%	83,3%
<b>Chat applications</b>	2,1%	6,3%	8,3%	10,4%	72,9%
<b>Twitter</b>	2,1%	0%	4,2%	2,1%	91,7%
<b>Mobile phones</b>	8,3%	10,4%	18,8%	10,4%	52,1%
<b>Skype</b>	2,1%	6,3%	4,2%	14,6%	72,9%
<b>Virtual Worlds</b>	4,2%	8,3%	8,3%	10,4%	68,8%



It seems that YouTube is the most popular instrument used followed by mobile phones. However, tools such as Facebook, Chat applications, Twitter or Skype present high percentages of infrequent use.

In the questionnaire, participants were also asked about their school's specific regulations regarding the use of the Internet in the classroom. According to participants, in many schools, computers have filters and students do not have access to chat rooms, specific webpages or social networks such as Facebook or Twitter. Some teachers also mentioned that their schools have specific policies about the use of mobile phones, not letting students use their phones inside the classroom. This may explain many of the previous findings. However, these figures also indicate that teachers are just using some resources to make their lessons more visual or enjoyable, but they are not really embedding technology in the teaching process.

After having explored the way technology is used by European participants, it is time to focus on the reasons why they are not using technology more frequently. In order to do so, 8 items from the third section of the questionnaire are going to be analysed. Table 3 presents teachers' views towards these items.

Table 3. Reasons for not using technology in the language classroom

Questionnaire item	Yes	No	Not relevant
Classrooms are not equipped with PCs for the teacher.	46,7%	46,7%	6,6%
There are not enough computers for the students.	73,3%	26,7%	0%
There are not enough computer suites.	86,7%	13,3%	0%
Computer suites need to be booked in advance.	86,7%	6,7%	6,6%
The school's Internet connection is not very good.	46,7%	53,3%	0%
I don't like using technology in my lessons.	0%	93,3%	6,7%
I don't like the students going on the Internet in class time.	6,7%	80%	13,3%
I don't feel confident enough to use technology in my lessons.	6,7%	80%	13,3%

Paying attention to the percentages presented in the previous table, results show that the reasons why teachers are not using new technologies, it is not due a lack of confidence or willingness. On the contrary, it seems that the main obstacles are connected with the school infrastructures and technical problems. Aspects such as the lack of computers or computer suites together with the necessity to book them in advance and a bad school's Internet connection are the main reasons why participants are not using technology in the language classroom.

Taking into account the previous findings to answer RQ2, it is possible to claim that European teachers present positive attitudes towards technology. However, despite these positive perceptions, it seems that many teachers do not really understand the concept of integrating technology in the teaching process in order to foster learners' experiential learning. In fact, many of the participants use technology in their lessons but they do not embed it within the methodological approach they use. According to participants' answers, YouTube is the most popular tool for many of them as it offers the possibility of using audiovisual material in the language classroom. They also reported Moodle, Dropbox or PowerPoint as tools commonly used. However, teachers may be using these tools to get online resources or visual material, but not to create new environments for students to learn the FL in an authentic way. These findings also coincide with Perrotta's results (2013). Therefore, there is an urgent need to develop training programmes on technology-mediated TBLT.

Finally, taking into consideration that technical problems together with the lack of facilities in European schools are the main reasons for not using technology within the language classroom, it could be concluded that an additional investment in many schools is needed to provide an appropriate context to implement technology-mediated TBLT.

## **Conclusion**

The main goal of this paper was to explore European language teachers' perceptions regarding the use and implementation of TBLT and technology in the language classroom. In doing so, a comparative study among 70 language teachers from five different nationalities has been conducted. The findings of this study show that European language teachers have a satisfactory theoretical knowledge of TBLT, but they present some doubts and problems when trying to implement this methodology.

Regarding technology, almost every single participant presented positive attitudes in language education. Moreover, many of the teachers also showed confidence when using technological tools in their lessons. However, it seems that many of these teachers rely mainly on YouTube and DVDs. These findings suggest that there is a need of training teachers on how to embed technology in their classrooms. A further challenge could be to show teachers how technology-mediated TBLT may improve students' learning process.

It is essential for language teachers to understand that technology must be integrated in the programme and not attached to it. ICTs cannot be only used to obtain online resources or realia. On the contrary, technology has to be used to foster learners' experiential learning.

Apart from this, another main finding is that schools' resources and facilities seem not to be sufficient. Many educational centres do not have enough computer suites or computers for students. Moreover, the school's Internet connection is very limited in many cases. An additional investment should be considered in order to improve many European schools' facilities. Finally, the low quality of the technical support is also a drawback when trying to use technology in many schools. In many countries, the technician is the IT teacher or other teachers with some expertise, and the ratio of teachers and students per technician is very high.

All these findings suggest an urgent need to train European language teachers in TBLT and technology-mediated TBLT. First of all, teachers need a practical understanding of TBLT. Therefore, practical workshops should be created with the aim of training language teachers towards the use and implementation of tasks in the language classroom. Research has shown the advantages of using TBLT in language education and it is believed that TBLT is one of the best methods to meet the needs of different speakers in the 21<sup>st</sup> century. Secondly, taking advantage of the positive attitudes teachers hold towards technology, it is also essential to train teachers to integrate technology in language teaching programmes. By doing that, they will move from traditional and conventional teaching methods to a new and authentic dimension where learners will find new environments for language learning. Thus, learning will be more experiential, authentic and meaningful, and students will learn by doing, constructing their own knowledge.

Some limitations are also to be considered. First of all, it is essential to mention that due to contextual constraints and time limitations, only a questionnaire was used to collect the data. As a consequence, it was impossible to interview participants in order to obtain more qualitative data. However, in the questionnaire, there were open-ended questions in which participants could write their comments

and concerns. Thanks to that, it was possible to understand, explain and interpret some of the results obtained. Secondly, there were only 14 participants from each country. The number of participants is too low to reach general conclusions. What is more, only teachers from 5 European countries participated in this study, not having the possibility of exploring other European teachers' perceptions.

This study might be considered as a pilot study to further explore the potential and affordances of technology-mediated TBLT in language education. Another issue to consider in the future is changes in participants' perceptions after training them in TBLT and technology.

## References

- Albirini, Abdulkafi. 2006. «Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers». *Computers & Education* 47: 373-398.
- Carless, David. 2009. «Revisiting the TBLT versus P-P-P debate: Voices from Hong Kong». *Asian Journal of English Language Teaching* 19: 49-66.
- Dooley, Melinda. 2005. «Linguistic diversity: A qualitative analysis of foreign language teachers' category assembly». PhD dissertation, Universitat de Barcelona.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod and Natsuko Shintani. 2014. «Task-based language teaching». In *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, ed. Ronald Carter and Guy Cook, 134-160. New York: Routledge.
- Ertmer, Peggy and Anne T. Ottenbreit-Leftwich. 2010. «Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs and culture intersect». *Journal of Research on Technology in Education* 42 (3): 255-284.
- González-Lloret, Marta, and Katharine, B. Nielson. 2015. «Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish Program». *Language Teaching Research* 19 (5): 525-549.
- Hadi, Atefeh. 2013. «A comparative study of Iranian EFL teachers' and learners' perspectives on task-based instruction». *Theory and Practice in Language Studies* 3 (2): 300-312.
- Huguet, Ángel. and Lasagabaster, David. 2007. «The linguistic issue in some European bilingual contexts: Some Final Considerations». In *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*, ed. David Lasagabaster and Ángel Huguet, 234-250. Clevedon: Multilingual Matters.

- Jauregi, Kristi, Sabela Melchor-Couto, and Elina Vilar Beltrán. 2013. «The European project TILA». In *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal*, ed. Linda Bradley and Sylvie Thouësny, 123-128. Dublin/Voillans.
- Jeon, In-Jae and Jung-won Hahn. 2006. «Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice». *The Asian EFL Journal Quarterly* 8 (1): 123-143.
- Jimoyiannis, Athanassios and Vassilis Komis. 2006. «Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT in education». *Themes in Education* 7(2): 181-204.
- Lai, Chun and Guofang Li. 2011. «Technology and task-based language teaching: A critical review». *Calico Journal* 28 (2): 498-521.
- Long, Mike. 2015. *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Markee, Numa. 1997. *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, Kim and Wanpen Chaikitmongkol. 2007. «Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand». *TESOL Quarterly* 41: 107-132.
- Meng, Yary and Bing Cheng. 2010. «College students' perceptions on the issues of task-based language teaching in Mainland». *Journal of Language Teaching and Research* 1 (4): 434-442.
- Ogilvie, Greg and William Dunn. 2010. «Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching». *Language Teaching Research* 4 (2): 161-181.
- Pelgrum, Willem. J. 2001. «Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment». *Computers & Education* 37: 163-178.
- Perrotta, Carlo. 2013. «Do school-level factors influence the educational benefits of digital technology? A critical analysis of teachers' perceptions». *British Journal of Educational Technology* 44 (2): 314-327.
- Richards, Jack C. and Pennington, Martha. 1998. «The first year of teaching». In *Beyond Training*, ed. Jack C. Richards, 173-200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, Everett M. 1995. *Diffusion of Innovations* (4th ed.). New York: The Free Press.
- Watson, Deryn M. 1998. «Blame the technocentric artifact! What research tells us about problems inhibiting teacher use of IT». In *Capacity building for IT in Education in*

- Developing Countries*, ed. Gail Marshall, and Mikko Ruohonen, 185-192. London: Chapman & Hall.
- Woodrow, Janice E. 1992. «The influence of programming training on the computer literacy and attitudes of pre-service teachers». *Journal of Research on Computing in Education* 25 (2): 200-219.
- Xiongyong, Cheng, and Moses Samuel. 2011. «Perceptions and implementation of task-based language teaching among secondary school EFL teachers in China». *International Journal of Business and Social Science* 2 (24): 292-302.
- Zhang, Ellen Y. 2007. «TBLT innovation in primary school English language teaching in mainland China». In *Tasks in Action: Task-based Language Education from a Classroom-based Perspective*, ed. Kris Van den Branden, Koen Van Gorp, and Macheltd Verhelst, 68-91. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

## Appendices

### Appendix 1. Teacher Questionnaire

This questionnaire is designed to examine teachers' beliefs of technology and task-based language teaching with reference to classroom practice. Please answer these questions as best as you can. Your answers will be kept confidential. Thank you for your cooperation.

A/ Section 1: About yourself
------------------------------

1. Delete as appropriate: male  female
2. Please state the name of your institution: \_\_\_\_\_ Country: \_\_\_\_\_
3. Please state the subject (s) that you teach: \_\_\_\_\_
4. Please state the number of years that you have worked as a teacher: \_\_\_\_\_
5. What is your highest relevant qualification? \_\_\_\_\_
6. How would you describe the institution where you work? Please choose one option.

Private <input type="checkbox"/>	State <input type="checkbox"/>	Other <input type="checkbox"/>
----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

## B/ Section 2: About your views

7. How would you describe task-based language teaching and why do you think it is important for language teaching? Please elaborate.
8. Please specify what contents you feel should be incorporated in training units related to task-based learning.

## C/Section 3: About technology

9. Please indicate on the scale below how often you use computer/Internet technologies in your classes? 1=never; 5=everyday

1       2       3       4       5

10. If you do not use computers/Internet technologies in your classes, please state why. Please tick as many statements as apply to you.

Statements	Yes	No	Not relevant
Classrooms are not equipped with PCs for the teacher.			
There are not enough computers for the students.			
There are not enough computer suites.			
Computer suites need to be booked in advance.			
The school's Internet connection is not very good.			
I don't like using technology in my lessons.			
I don't like the students going on the Internet in class time.			
I don't feel confident enough to use technology in my lessons.			
Other (please specify)			

11. What computer/Internet technologies do you use in class?

Tools	Every day	1 to 5 times a week	1 to 5 times a month	1 to 5 times a year	Never
Blogs					
Wikis					
YouTube					

Facebook or other social networking sites					
Chat applications					
Twitter					
Mobile phones					
Skype					
Virtual worlds					
Other (please specify)					

12. Is there a technician who can assist you?
13. Are there any specific regulations regarding the use of the Internet in the classroom that your school must abide by?
14. Do you have any technical concerns around the use of the Internet or computers in the classroom? Please elaborate.

Thank you!

Questionnaire adapted from TILA project (2014)



# Online flaming after the assassination of General Soleimani on Trump and Rouhani's Instagram page

**Ramineh Bavarsad Ahmadi**  
ramineh.bavarsadahmadi@gmail.com

Impoliteness and online flaming are a moot point in Computer Mediated Contexts (CMC). In our study, we have gathered comments from two Instagram posts by the former President of Iran, Hassan Rouhani, and the former President of America Donald Trump, and we have classified the comments into various impoliteness categories to predict impoliteness inclinations between men and women on Instagram. Using a sample of 1000 hand-coded user comments and a theory-grounded coding scheme based on the work of Waselinski (2006), we have pigeonholed the comments into the appropriate categories and subcategories of impoliteness strategies such as on-record (explicit) and off-record (implicit). The models used here are comprehensive with no misclassification. Our findings show that impoliteness in online contexts can be influenced by gender and controversiality of the issue. Since the participants were debating on a highly sensitive issue, and due to the lexical complexity of some of the comments, plenty of the comments enjoyed several classifications simultaneously. Still, when applying the classifiers to a comparable set of comments, we realised that the findings reveal similar patterns regarding impoliteness in the real world and in CMC. Therefore, the findings of our study provide new insights into online flaming in an Iranian context and detect gender-based patterns and different forms of impolite language used in such contexts.

**Keywords:** multimodality, online discourse analysis, computer mediated discourse, critical discourse analysis, online flaming

## Introduction

Research on impoliteness has soared significantly with the increasing popularity of social media such as Facebook, Instagram, and Telegram. With the aim of understanding the Iranian society, this study scrutinises impoliteness used in comments addressing the issue of assassinating General Soleimani on January 3, 2020, on two Instagram posts, one of which by President Rouhani and the other by President Trump. These comments are written in English and Persian and are examined to extract the impoliteness strategies utilised by Iranian applicants. In addition, we determine whether the controversiality of the debated issue can influence the selection of strategy by the comment makers. Also, we examine whether female applicants preferred fewer or more occurrences of impoliteness strategies.

It is no surprise that the state of anonymity and ease of communication allowed by Computer-mediated Communication increases the emergence of different kinds of transgression (Hardaker 2010, Kumar 2017, Reynolds 2010). In this context, a transgression is identified as a non-normative social behaviour, particularly the dissemination and consumption of online content, which is socially known as a violation. To clarify more, in a cyber-context, transgression covers inappropriate online behaviours like flaming and cyberbullying (Hardaker 2010), malicious users, for instance, trolls and vandals, and spiteful information such as rumours and hoaxes (Kumar 2017). Here is the theoretical background to this study:

### *Computer-Mediated Contexts*

Thurlow et al. (2004) claim that a principal factor in studying CMC is the desire to investigate how and whether communication varies when it is mediated by the internet. One of the most distinct features of CMC is the way in which it combines characteristics normally related to face-to-face interactions with those frequently attributed to written language (Georgakopoulou 2011). In addition, Georgakopoulou (2011) has listed the following as common qualities of CMC and face-to-face communication: immediacy and informality of style, transience of message, reduced planning, and editing, rapid or immediate feedback. He continues to mention that synchronous modes of CMC, like chat and conferencing, seem to adhere closer to spoken discourse practices than asynchronous modes of CMC, such as e-mail. However, Crystal (2001) holds an opposing view and emphasises that even those forms of CMC that resemble spoken language vary

from face-to-face interaction in various major ways. First of all, in CMC, since the message is not sent one letter at a time there exists no simultaneous feedback. Thus, feedback only exists when the message has been completely typed out and as a result the recipient has no opportunity to respond to it while it is being actualized (Crystal 2017). Furthermore, the sender has no understanding of whether their message has been understood or whether more clarification is necessary for comprehension (Crystal 2017). Also, it is infeasible for the messages to overlap like spoken utterances; therefore, there is always a pause or anticipation period present in the interaction (Crystal 2017). Second, the time-delay tends to be longer in CMC. The reason is that even synchronous chats do not have the speed and predictability existing in telephonic and face-to-face conversations (Crystal 2017). Yet, this type of interaction between the features of spoken and written language in CMC yields further evidence that spoken and written language should be addressed as a continuum and not a dichotomy with absolute differences.

### *Online flaming*

The term «flaming» originates from the early computing community. According to The Hacker's Dictionary (Steele et al. 1983) it means speaking «rabidly or incessantly on an uninteresting topic or with a patently ridiculous attitude». Early research in the field of CMC borrowed the term and used it to signify different types of what appears to be unrestrained behavior, such as «expressing oneself more strongly on the computer than one would in other communication settings» (Kiesler, Siegel and McGuire 1984, 1130) and «the expression of strong and inflammatory opinions» (Siegel, Dubrovsky, Kiesler and McGuire 1986, 161). Up to this day, all definitions and operationalisations of the term have been conflicting. Occasionally, the term meant exhibiting offensive language such as swearing and insults; other times, it comprised of all kinds of emotional expressions or even the use of superlatives (Thompson and Foulmer 1996). Although the term is controversial, flaming is a very real phenomenon (Moor, Heuvelman and Verleur 2010).

As mentioned previously, two elements which assist and instigate transgressions in CMC, are anonymity and accessibility nurtured by the virtual world. Jane (2015) declares that even accepting the fact that a quantity of hostile communication has always been dispersed on the Internet, evidence received from media reports reveal that, recently, flaming has become incredibly more prevalent, rhetorically harmful, and gendered in nature.

Mainly, transgressions, such as flaming, rumours, and bullying, differ in accordance with the platform they emerge in. One popular platform we are all familiar with is Instagram, a universally accessible and popular application. Dean (2022) has announced that one billion active users have access to the Instagram application globally. Regarding the fact that the Iranian government has imposed the filtering of some websites and social media platforms, such as Facebook, Twitter, YouTube, Telegram, Tango, and TikTok, due to possible threat to social, cultural, political beliefs, and national security, there are several restrictions for using some platforms in Iran. Surprisingly, Instagram has only been prone to temporary filtering to this date in Iran; consequently, it is an extremely popular application among Iranians.

On the issue of flaming in Iran, Parvaresh and Tayebi (2018) performed a study on comments posted on the official Facebook page of an Iranian actress, Golshifteh Farahani. Analysis of the comments proved how and why impoliteness emerges and how moral order can contribute to the making of such comments. This study revealed that these comments originate from a series of similar assumptions and expectations, which are part of the moral order in the society. Therefore, the impolite language received by the actress after posting nude photographs of herself on 18 January 2012, is a reaction to what users view as breaking of the societal moral order on the part of the actress.

## **Impoliteness and gender**

One critical issue that exists here is whether online contexts are a reflection of the real world and the societal norms we have within our communities. On the issue of gender, Bing and Bergvall (2013) believe that language use should be studied by excluding the male/female dichotomy. In contrast, some researchers negate this view and claim that gender stereotypes are part of sociolinguistic life and must be examined as components of gender ideology and must not be treated as possible facts about language use (Eckert and McConnel-Ginet 2003). In accordance with this view, Brown (1980) believes that men and women tend to have dissimilar values for what is regarded as polite and impolite linguistic behaviour and numerous studies support this hypothesis. For instance, in one study, Guiller and Durnell (2006) inspected conversations in mixed sex educational online discussion groups and realized that women expressed agreement in more cases than men.

Moreover, Oskuie et al. (2020) analysed transgressive commenting behaviours on Iranian celebrity pages on Instagram. They divided the comments into the following three sub-types: highlighted, decontextualized, and repeated. In the sub-type of decontextualized posts, they noticed ethical or religious comments, including ethical advice to celebrities. These comments were mainly posted on the pages of the Iranian female celebrities (only one male celebrity) and were targeted mostly at the pages of female celebrities who had emigrated.

Another important increasingly crucial factor here is that some scholars, when discussing «gender», note that the term is not synonymous with «sex». For instance, Coates (2016) makes a definite distinction between «gender» and «sex», expressing that «sex» refers to a biological distinction while «gender» refers to socially constructed categories which are based on sex. In spite of the fact that most societies accept only the two genders, feminine and masculine, gender is not a strictly binary dichotomy but rather a continuum similar to class and age (Coates 2016). Butler (1990) argues that gender is constructed through repeated performative acts associated with a particular sex. Consequently, gender is not inherent in a person but is rather a process one performs (Butler 1990). Due to the differences among languages, the concept of gendered language diverges between dissimilar languages. Contrary to English, several languages have rigidly accurate rules or at least predominant customs regarding gendered language. Coates (2011) acknowledges this in relation to gender-exclusive language and gender-preferential language. She states that gender-exclusive differences in language mean that a speaker who uses a form inappropriate to their gender will be considerably scorned, while gender-preferential distinctions only suggest that men or women are inclined to use particular forms more frequently (Coates 2011).

### *Instagram in Iran*

According to Hashemi (2021), in 1993, the Islamic Republic of Iran was one of the first countries in the Middle East to connect to the Internet. Over the years, the country has experienced a rapid increase in connectivity, having approximately 70% internet penetration. Instagram is by far the most sought-after social media site, partly due to limited competition. Statistics available on Statcounter (2022) show that, as of June 2022, 75.94% of Iranians used Instagram as compared to the approximately 1.44% who use Twitter and 4.29% use Facebook —both of which are technically banned as of 2009. In 2018, Iran was already ranked the world's

7th Instagram user. And during COVID-19, Instagram use had further saturated the country because over 190,000 businesses moved online. In spite of elevated levels of technical knowledge, Iran is one of the most restrictive countries in the world pertaining to internet freedom (Hashemi 2021). Despite the government has always held tight control over the country's media landscape, restrictions vehemently soared after the controversial presidential election in 2009. In the following years authorities filtered Twitter, Facebook, and other popular internet platforms. But Instagram has remained one of the only platforms that has not officially been banned, although there was a temporary block in 2014 ([https://www.vice.com/en\\_us/article/xywwgk/why-iran-is-banning-instagram](https://www.vice.com/en_us/article/xywwgk/why-iran-is-banning-instagram)). A few years later, the government imposed a near total internet blackout in response to the November 2019 protests by cutting off the country from international communication for over one week. The attempts to block Instagram not only hurt Iranians trying to make a living, but also raised important questions regarding Iran's technology policy including privacy, censorship, and media access. Iranian officials claim that platforms such as Instagram corrupt Iranians by exposing them to obscene and immoral foreign content. In addition, following the 2021 presidential election, a new bill restricting internet access was introduced to parliament, threatening increasing e-commerce on Instagram during the COVID pandemic. One advantage of blocking Instagram was that the government started to develop its own national applications and took a further step toward developing a sovereign internet, similar to China's stance on network infrastructure. Ironically, notable Iranian officials are active users of the same services they condemn and discredit, for instance, the former President, Hassan Rouhani, has over 2.2 million Instagram followers (<https://www.instagram.com/hrouhani/?hl=en>), and the Supreme Leader's account @khamenei\_ir has over 3.6 million followers ([https://www.instagram.com/khamenei\\_ir/?utm\\_source=ig\\_embed](https://www.instagram.com/khamenei_ir/?utm_source=ig_embed)). While Internet technology can certainly foster lively public debate and reinforce healthy civil society, the same technology accessed under repressive conditions can be used by oppressing leaders to suppress, monitor, and censor. Unfortunately, most major technology companies have been reluctant to support applications and software developed by Iranians for fear of infringing sanctions, which inhibits the enormous engineering capacity of the Iranian community. Yet Iran's young, technology conscious population is creative and innovative in their strategies of evading censorship. Much attention to how Iranians navigate internet restrictions focuses on the use of Virtual Private Networks (VPNs), but other tactics deserve attention (Hashemi 2021).

## Objectives

As of today, Instagram has been ranked as one of the trendiest social media platforms worldwide. Since there are several restrictions for using YouTube, Telegram, Facebook, and TikTok in Iran, Instagram is a preference among Iranians. Statistics provided by Statcounter (2022) reveal that 75.94% of Iranian users have been using Instagram. In addition to surfing the pages of Instagram, Instagram users enjoy sharing amicable, hostile or other varieties of comments on the posts of popular celebrities and politicians or even ordinary people. It has been proved that transgressive behavioural habits of users can be contagious (Cheng et al. 2017), so it is highly advised to examine such behaviours from a linguistically in order to see how impoliteness strategies are used in non-Anglophone fora or online written interactions.

Due to the sensitivity of impoliteness in online contexts, numerous studies have proved impoliteness in such contexts; the majority of these studies have focused on this issue in the Western world, and fewer studies have been performed in the Iranian context. Specifically, this study attempts to resolve the succeeding research questions:

- How do users of Iranian Instagram posts on the assassination of General Soleimani express impoliteness?
- Do their impoliteness strategies vary depending on the page?
- What are the gender-based preferences for using impoliteness?

## Material and methodology

The data consists of 1000 comments sourced from the Instagram posts of Rouhani, the President of Iran and Donald Trump.

### *1. Hassan Rouhani's Instagram account: hrouhani* (<https://www.instagram.com/hrouhani/>)

This account features over 1000 posts from Hassan Rouhani and has 2.2 million followers. He occasionally posted on Instagram during his presidency and on a post dating back to January 3, 2020, the day in which General Soleimani was assassinated,

he wrote of continuing Soleimani's honourable path of defending Iran's borders and fighting terrorism and fanaticism in the region. He continued to mention seeking revenge and extended condolences on the general's martyrdom. In addition to this content, two photographs of General Soleimani and President Rouhani were uploaded (figure 1). As shown below, in one of the photographs the two were standing next to each other. This post was immediately noticed by Instagram users and received thousands of comments and likes in the first few hours.



Figure 1. General Ghasem Soleimani and President Hassan Rouhani

## 2. Donald Trump's Instagram account: realdonaldtrump (<https://www.instagram.com/realdonaldtrump>)

Donald Trump has over twenty-three million followers on Instagram and posted very often on Instagram. According to Chulov et al. (2020), the assassination was ordered by President Trump on January 3, 2020, in Baghdad, Iraq. Shortly after the incident, on a post on January 3, 2020, the day of the assassination, Donald Trump posted a flag of the United States of America without a caption (figure 2), and the following day, he posted four times. On the second January 4<sup>th</sup> post he wrote, «We took action last night to start a war. We did not take action to start a war». Also, in another post he talked of respecting the Iranian people and



not seeking to change the Iranian regime; however, he asked for an end to the Iranian Government's aggression in the region. Moreover, in a subsequent post, he talked of having the best military and intelligence in the world and being ready to face any threats, specifically Iran, and taking necessary action. His comments immediately caused mounting controversy and each post received thousands of comments from Instagram users. Nevertheless, many of the comments were eliminated by his administrators.

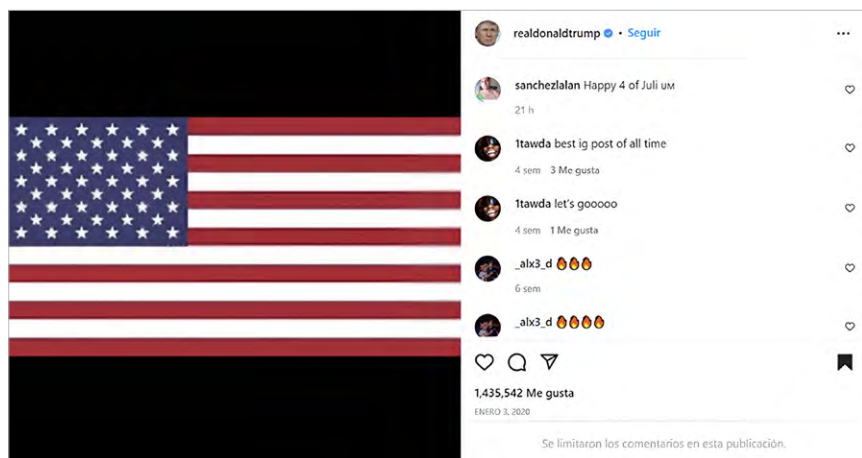


Figure 2. The first post Uploaded on Donald Trump's Instagram account

The 1000 comments selected for this study represent only a small fraction of thousands of comments made by people all over the world after the incident. To build up a valid body of data, mainly the comments which were pertinent to the topic were illustrated. Also, the gender of the comment makers was detected from usernames and when further clarification was necessary, from additional information available on the user's Google profile. Furthermore, by relying on the username, the content of the message, and google profiles, users were identified as Iranian or other, and users whose gender or Iranian-hood could not be recognized were eliminated from the analysis. The coding scheme is based on impoliteness strategies classified as off-record (implicit) and on-record (explicit), which are formulated by Bousfield (2008). It should be mentioned that, on-record impoliteness strategies deny or attack the face needs of the listener explicitly. However, in off-record

impoliteness strategies, an implicature is utilised to convey a face attack. All the impoliteness strategies employed for the purpose of this study have been extracted from numerous studies: (Culpeper 2005, 2010; Bousfield 2008; Dynel 2012; Shum & Lee 2013 and Waselinski 2006; Kapoor 2022). The coding process and qualitative analysis will be executed simultaneously. Finally, after the comments are evaluated for validity, one or more impoliteness strategies are attributed to each comment. All strategies are listed below in table 1 and 2. Each strategy is accompanied by a brief description and one example from the recorded data.

Table 1. Off-record (implicit) politeness strategies

<b>Code</b>	<b>Definition</b>	<b>Examples from the comments</b>
Self-praise	To show one's preferences by I, my, or me with the intention of praising oneself.	Not available in the data.
Mock politeness	To use politeness strategies insincerely.	Well done. He's posted again.
Condescension	To make fun of others.	You are afraid now and you don't know what to do.
Gender	To use gender-related norms in language.	Not available in the data.
Fact	To use a fact to support one's point of view.	Your country kills many children and many people all over the world.
Absence	The absence of politeness where it would be expected.	Not available in the data.
Non-coalition 1	To disassociate oneself from others, or to exclude others.	I am glad I am not one of those who voted for you.

Table 2. On-record (explicit) impoliteness strategies

Code	Definition	Examples from the comments
Threat	To threaten others explicitly or implicitly.	Hard revenge.
Insult	To abuse, humiliate, or insult others.	Down with America. Down with Trump.
Taboo	To use swear words.	Your mother is fu****.
Criticism	To criticize or express disapproval of others.	You should have thought about these hard days and those to come when you assassinated Hashemi.
Challenge	To challenge or question others.	Come on, attack. We are waiting to see what rockets there were because your radars could not track them.
Imposition	To ask/order others to do something against their wish.	Shut up Trump.
Non-coalition 2	To associate others with an inferior quality	The world will become the safest place without the nasty American government.

## Results and analysis

After analysing thousands of instances of impoliteness strategies recorded in the data and applying the criteria, only 1000 comments were selected for this study. Almost 80% of the data has been analysed and the preliminary results suggest that a myriad of the comments contained more than one impoliteness strategy, and over 1300 strategies were used throughout the comments. There were 1026 instances of on-record (explicit) impoliteness strategies and 367 off-record (implicit) impoliteness strategies in the data. Threatening others, taboo, insult, and criticism, which are on-record impoliteness strategies, are extremely frequent in the data (14%, 13%, 17%, and 20% respectively). The high occurrence of these strategies suggests that the controversiality and sensitivity of the incident urged

Instagram users to use this popular and possibly the most accessible platform to announce their opinion. Other strategies which have been evident in the comments were condescension and fact (18% and 10%). Another noticeable finding in the recorded data is the non-occurrence of absence, self-praise, and gender as implicit impoliteness strategies. Finally, gender-based comparison revealed that females expressed impoliteness on fewer occasions and employed taboo language and insult words in only (40%) of the comments posted on the Instagram pages. In line with this finding, Hairetdin (2018) has reported that there are certain differences in the choice of impoliteness strategies between men and women as men use such categories as taboo words and swear more frequently than women whereas women opt for scorning and disassociate themselves from the other more often than men.

## Conclusion

According to the findings, on- record impoliteness was more popular with the users. Threatening, condescension, challenge, criticism, taboo, insult, and fact were more prevalent throughout the comments. In addition, a rather large number of users opted for using insult and taboo as impoliteness strategies to exhibit their disbelief and anger towards the incident (around 45%). Interestingly, female users showed fewer cases of impoliteness than men (less than 35% of women). One reason behind the aggressive online flaming following this incident is the nature of the virtual world. According to Kaplan and Haenlein (2010), social media applications allow users to post messages without supervision. As the findings have shown so far, the impoliteness in the comments seems to be a response to what Iranian users have considered an act of terrorism on the part of President Donald Trump. The level and the degree of impoliteness strategies used in these comments also reveals that these users think they are «entitled» (Antaki and Kent 2012) to use language in such an offensive way. To be more specific, the assassination of the General was considered a brutal and meddling act, and users sensed that they have the freedom to react offensively to what they regard as terrorism. Alonzo and Aiken (2002) mention that in examining flaming motives, four of McGuire's human motivation theories have been the most relevant: stimulation, tension reduction, expression, and assertion. These four psychological theories manifest one cognitive and three affective orientations that indicate flaming motivation. Individuals can be motivated to flame in electronic communication to satisfy cognitive or

affective wants. Cognitive motives emphasise a person's information processing and accomplishment of ideational state. Such motivation to flame in electronic communication, for instance, may be to confirm the unidentified condition of a media by experimenting with it. If there are no consequences then the anonymous status is confirmed. Also, affective motives accentuate the person's feelings and attainment of particular emotional states. For instance, one may possibly flame to lower negative tension resulting from anxiety.

In general, many studies have suggested that societal norms which govern the linguistic behaviour of both men and women are transferred to online communication, and the analysis of comments so far has been in accordance with these previous findings (Herring 2003, 2011). Similarly, in case of gender differences, women's participation in sharing impolite comments was noticeably lower than men's tendency to be impolite. Besides, women employed the taboo and insult strategy with a lower frequency, which suggests that women are less impolite on Instagram. This finding proves that the social norms according to which women are expected to be less impolite than men are reflected in CMC (Oliveira 2006; Herring 2003; Kapidzic & Herring 2011; Pérez-Sabater 2015).

In this study, we have merely identified and classified recurring impoliteness strategies in Instagram comments. Further research is needed to examine each impoliteness strategy by using different methodologies and in different contexts. Since culture is an inseparable part of language, a comprehensive understanding of the cultural conceptualisations that underlie such online flaming is required.

## Bibliography

- Alonzo, Mei and Milam Aiken. 2004. «Flaming in electronic communication». *Decision Support Systems* 36: 205-213. [https://doi.org/10.1016/s0167-9236\(02\)00190-2](https://doi.org/10.1016/s0167-9236(02)00190-2).
- Antaki, Charles and Alexandra Kent. 2012. «Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments». *Journal of Pragmatics* 44: 876-889.
- Bernstein, Michael, Justin Cheng, Cristian Danescu-Niculescu-Mizil and Jure Leskovec. 2017. «Anyone can become a troll». *American Scientist* 105: 152.
- Bing, Janet M., Victoria L Bergvall. 2014. «The question of questions: beyond binary thinking». In *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*, 1-30. Routledge.

- Bousfield, Derek. 2008. *Impoliteness in Interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publications.
- Brown, Nathaniel P. 1980. «How and why are women more polite: Some evidence from a Mayan community», in *Women and Language in Literature and Society*. Praeger.
- Butler Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Chulov Martin, James MacWhirter, Alex Healey and Nikhita Chulani. «Why did Trump order the killing of Iran's Qassem Suleimani? – Video explainer». *The Guardian*, Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/video/2020/jan/10/why-did-trump-order-the-killing-of-irans-qassem-suleimani-video-explainer>.
- Coates Jennifer. 2011. *Language and gender: A reader*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- . 2016. *Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language*. London: Routledge.
- Crystal David. 2017. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper Jonathan. 2005. «Impoliteness and entertainment in the Television Quiz Show: The Weakest Link». *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* 1.
- . 2010. «Conventionalised impoliteness formulae». *Journal of Pragmatics* 42: 3232-3245.
- Dean, Brian. «How many people use Instagram? 95+ User statistics». Retrieved from <https://backlinko.com/instagram-users>.
- Dynel, Marta. 2012. «Swearing methodologically: The (Im)politeness of expletives in anonymous commentaries on Youtube». *Journal of English Studies* 10: 25-50.
- Eckert, Penelope and Sally McConnell-Ginet. 2003. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guiller, Jane and Alan Durn dell. 2006. «I totally agree with you: Gender interactions in educational online discussion groups». *Journal of Computer Assisted Learning* 22: 368-381. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00184.x>.
- Hairetdin, Sara Tahire. 2018. «Impoliteness and gender in computer-mediated communication: A study of insults on Tumblr». MA thesis. University of Stavenger. <http://hdl.handle.net/11250/2504270>.
- Hardaker, Claire. 2010. «Trolling in asynchronous computer-mediated communication: from user discussions to academic definitions». *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* 6.
- Hashemi, Layla. 2021. «Threats to Iranian Instagram: Analyzing Iran's Internet Landscape» The Washington Institute. <https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/threats-iranian-instagram-analyzing-irans-internet-landscape>.
- Herring, Susan. 2003. «Gender and power in online Ccommunication». The handbook of language and gender. <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch9>.

- Jane, Emma A. 2015. «Flaming? What flaming? The pitfalls and potentials of researching online hostility». *Ethics and Information Technology* 17: 65-87.
- Kapidzic, Sanja and Susan C. Herring. 2011. «Gender, communication, and self-presentation in teen chatrooms revisited: Have patterns changed?». *Journal of Computer-Mediated Communication* 17: 39-59.
- Kaplan, Andreas M., Michael Haenlein. 2010. «Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media». *Business Horizons* 53: 59-68.
- Kapoor, Shrutika. 2022. «Don't act like a Sati Savitri!: Impoliteness in Indian YouTube comments». *Journal of Pragmatics* 189: 4-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2021.12.009>.
- Kiesler, Sara, Jane Siegel and Timothy W. McGuire. 1984. «Social psychological aspects of computer-mediated communication». *American Psychologist* 39: 1123-1134. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.39.10.1123>.
- Kumar, Srijan. 2017. «Characterization and detection of malicious behavior on the web». PhD dissertation, University of Maryland. <https://doi.org/10.13016/M2857H>.
- Locher, Miriam A. 2010. «Introduction: Politeness and impoliteness in computer-mediated communication». *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* 6: 1-5. <https://doi.org/10.1515/jplr.2010.001.media>. Lit.
- Mills, Sara. 2005. «Gender and impoliteness». *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* 1: 263-280. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.2.263>.
- Moor, Peter J., Ard Heuvelman and Ria Verleur. 2010. «Flaming on YouTube». *Computers in Human Behavior* 26: 1536-1546. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.023>.
- Oliveira, Sandi Michele de. 2006. «Breaking conversational norms on a Portuguese users network: Men as adjudicators of politeness?». *Journal of Computer-Mediated Communication* 9. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00361.x>.
- Oskuie, Shalaleh Meraji, Kamran Mohamadkhani, Ali Delavar and Ali Akbar Farhangi. 2020. «Cybercultural transgressions in comments by Iranian Instagram users». *Asiascape: Digital Asia* 7: 155-186. <https://doi.org/10.1163/22142312-12340124>.
- Parvaresh, Vahid and Tahmineh Tayebi. 2018. «Impoliteness, aggression and the moral order» *Journal of Pragmatics* 132: 91-107. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.05.010>.
- Pérez-Sabater, Carmen. 2015. «The rhetoric of online support groups». *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics* 28: 465-485.
- Reyns, Bradford W. 2010. «A situational crime prevention approach to cyberstalking victimization: preventive tactics for Internet users and online place managers». *Crime Prevention and Community Safety* 12: 99-118.
- Shum, Winnie and Cynthia Lee. 2013. «(Im)politeness and disagreement in two Hong Kong Internet discussion forums». *Journal of Pragmatics* 50: 52-83. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.01.010>.

- Siegel, Jane, Vitaly Dubrovsky, Sara Kiesler and Timothy W McGuire. 1986. «Group processes in computer-mediated communication», in *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 37: 157-187.
- Statcounter. «Social media stats Islamic Republic of Iran». StatCounter Global Stats. Retrieved from <https://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/iran>.
- Steele, Guy L., Donald R. Woods, Rafael Finkel, Mark R. Crispin, Richard M. Stallman, Geoffrey S. Goodfellow. 1983. *The Hacker's dictionary*. Harper and Row: New York.
- Thompson, Philip A. and Davis A. Foulger. 1996. «Effects of pictographs and quoting on flaming in electronic mail». *Computers in Human Behavior* 12: 225-243.
- Thurlow, Crispin, Laura B. Lengel and Alice Tomic. 2004. *Computer-mediated communication: social interaction and the Internet*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Waseleski, Carol. 2006. «Gender and the use of exclamation points in computer-mediated communication: An analysis of exclamations posted to two electronic discussion lists». *Journal of Computer-Mediated Communication* 11: 1012-1024.



# Translation technologies advancements: from inception to the automation age

**Vicent Briva-Iglesias**

vicent.brivaiglesias2@mail.dcu.ie

The digitalisation of our society has progressed rapidly over the last decade and many technological improvements have appeared before us, affecting the way we relate with each other, work and live. Without exception, the language services world has been substantially impacted by these technological advancements.

In recent years, the great adoption of new technologies has resulted in researchers focusing their studies on very different topics, which changed swiftly. Initially, there was a change from translation memories and computer-assisted translation (CAT) tools to rule-based machine translation (Forcada et al. 2011). Soon after, with the increase in computer processing power and the emergence of large amounts of corpora available on the Internet, statistical machine translation appeared, which offered better automatic translations than the previous rule-based paradigm (Koehn 2010). In the last years, however, machine translation research has focused on a new paradigm: neural machine translation (Bentivogli et al., 2016). Currently, a new system is beginning to emerge — interactive machine translation —, and early studies indicate that it can overcome the previous paradigm, as well as offer a number of additional advantages. These technologies are now intrinsic to the translation profession, and the Translation Studies field cannot be analysed without considering and knowing state-of-the-art technologies.

Thus, this study undertakes a literature review of the translation technologies that have been used these last years, and focuses mainly on describing current

technologies and the path that they may open up in the near future to help researchers grasp an idea of what the language services world is right now in terms of technological advancements.

**Keywords:** translation technologies, translation, machine translation, innovation, automation

## Introduction

Technological advancements have been exponential and improvements in different technologies have increased considerably in all fields in recent years. In the language services world, translation technologies have seen their great success in the last decade. New developments are so pervasive in the world of language services that translation technologies are a well-established branch in the field of Translation Studies. This assertion is supported by the existence of renowned conferences specialising exclusively in the study of these technologies (Translating and the Computer, AMTA, and EAMT, among others), by publications such as *The Routledge Encyclopaedia of Translation Technology* (Chan 2014), *The Routledge Handbook of Translation and Technology* (O'Hagan 2020), and the presence of multiple journals of great relevance devoted exclusively to the study of these technologies (*Machine Translation*, for example).

Today, we can consider the practice of translation to be, without a doubt, a form of «translator-computer interaction» (O'Brien 2012, 6). In order to interact correctly with these technologies, as well as to see our capacities and skills enhanced and to make the most of new developments, translators need to know how the technologies work, what they allow or not allow them to do, as well as how far translators can go in using them. In order for translators to acquire this indispensable knowledge in the age of automation, new proposals for updated training profiles have emerged, focusing on new skills that translators should acquire (EMT 2017; Hurtado Albir et al. 2020) or on new professional profiles with a technological component so that language service professionals are up to date with progress and remain competitive in a world where artificial intelligence is becoming increasingly powerful, as is the case of language engineers (Briva-Iglesias and O'Brien 2022).

Due to the continuous improvements in computational processing, the appearance of new hardware that multiplies the working capacity of researchers, and the constant appearance of new online corpora, changes in natural language processing and translation technologies have been extremely rapid lately. These advancements have been so fast that there have been multiple paradigm shifts in the last decade. This results into a lot of research that is no longer up to date, and which is relatively complex if analysed from a linguistic or Translation Studies point of view, as the latest developments have been mainly technological and eminently technical. Thus, the aim of this paper is to review the literature and to facilitate the understanding of the temporal progress of translation technologies using non-technical explanations, with references to the most outstanding research works. The main objective is that readers coming from a non-computational point of view can understand the progress and inner workings of the latest translation technologies. Through the non-technical explanations of this paper, researchers in the field of Translation Studies interested in translation technologies will be able to quickly identify and investigate in depth the topics they are most interested in.

First, this paper gives a brief analysis of the history of translation technologies, which has led us to what they are today. However, the main focus is on the present because most of the past technologies are no longer in use today and are deprecated. Finally, there is also a brief reflection on where we are heading in the future.

## **The Inception of Translation Technologies**

For the temporal review of translation technologies in this manuscript, we will rely on Chan's temporal order (Chan 2014). According to this order, the earliest period of translation technologies can be considered from 1967 to 1983.

Historically, the main factor driving the development of language technologies was the Cold War, as there was a great interest in translating texts from Russian into English quickly and cheaply. At this time, there was huge investment in the pursuit of what was called «Fully Automatic High Quality Machine Translation» or FAHQMT. However, Bar-Hillel (1952) indicated that the pursuit of this technology should be temporarily abandoned because large amounts of money had been invested for a decade, but no useful application and no hopeful results had been achieved. This view was also shared by the writers of the Natural Research Council report (1966), which is considered the starting point of translation

technologies. If we also take this report as the starting point for the development of translation technologies, from 1966 to 2022 there are 56 years, which indicates that the study of translation technologies is a relatively short and new discipline. In 1966, the US Government commissioned a report to study the feasibility of machine translation, and the results of that report indicated that FAHQMT was far from being achieved, and that efforts should focus on developing computer-assisted translation technologies rather than continuing to pursue full automation of the translation process (Natural Research Council report 1966).

Melby (1978), following the recommendations of the Natural Research Council report and with the intention of focusing efforts on computer-assisted translation, proposed the first ideas of retrieving sentence fragments that had already been translated. Shortly afterwards, Kay (1980) proposed the creation of a first two-column interface, one for the source text and one for the target text, with the aim of facilitating translation tasks. In addition, Kay (1980) also proposed complementing this interface with functions such as automatic word selection assistance and a dictionary consultation tool. In this early period of the emergence of the first translation technologies, Melby and his colleagues developed the ALPS (Automated Language Processing System) application, which can be considered the first translation memory in history. However, ALPS only proposed old translations that matched 100% of the sentence to be translated and, therefore, its functionality was limited, as it did not work with partial matches as current translation memory systems do today.

## **The Germination & Globalisation of Translation Technologies**

The time at which the seeds planted in the previous period started to sprout and germinate can be separated into three further periods, always following Chan's order (2014), which are explained in more detail in the following subsections.

### *The first period of germination of Translation Technologies (1984-1992)*

The first period is characterised by the emergence of the first software companies working in the language services industry. Traditionally, these companies were spin-offs of companies dedicated to offering translation or localisation services

that saw the growing globalisation and internationalisation as an imperative need to increase their production speed and automate processes in order to reduce production costs and increase benefits. This moment is when companies such as Trados GmbH or STAR AG appeared (Garcia and Stevenson 2005). We can then speak of the start of the commercialisation of the first applications, such as electronic dictionaries (IBM's Easy to Consult Tool), text editors with computer-assisted translation features such as translation memories (Translators' Workbench or TED) or terminology management tools (the first version of MultiTerm) (Ibid.). The growing need to internationalise products and the increasing digitalisation and globalisation led companies to see in the development of these applications an interesting market niche, which led to the creation of new companies interested in this segment of the language services industry.

### *The second period of germination of Translation Technologies (1993-2003)*

The second period of this process of germination of translation technologies, which we can date from 1993 to 2003 according to Chan (2014), begins to be more specific in terms of the tools developed, which we can divide into two types. Firstly, we continue with CAT tools. The appearance of new companies interested in this market niche resulted in the appearance of new tools, such as Déjà Vu, SDLX, Trados Translators' Workbench or Wordfast, among others. Some of these examples are early versions of those currently used in the industry, and were characterised by a fusion of multiple features in a single workspace. Those features already anticipated by Kay (1980) had now been applied to real tools developed for the industry, such as multi-column text editing, retrieval of previously translated sentence fragments from a translation memory, terminology assistance, etc. (García 2014).

The second type of tool, which started to gain momentum in this period, is once again machine translation. Although research was partially discontinued after the project failures of the previous decades and the Natural Research Council report, a new paradigm was established and began to show positive results: rule-based machine translation (RBMT). RBMT required two groups of people to work: first, linguists to write and create a set of grammatical and syntactic rules, as well as equivalence dictionaries, of the functioning of two languages (e.g. the English-Spanish language pair). The other group of people were computer scientists

who wrote programs capable of interpreting and executing the abovementioned rules in order to carry out the machine translation, which in this paradigm was traditionally done word by word. According to Briva-Iglesias (2021), an example of a rule for such a system would be the following:

```
<rule>
  <or>    <match lemma=»bed» tags=»n.*»/>
          <match lemma=»cotton» tags=»adj»/>
  </or>
          <match lemma=»sheet» tags=»n.*»>
          <select lemma=»sábana» tags=»n.*»/>
  </match>
</rule>
```

In this case, we can observe the translation rule for the term «sheet» in an English-Spanish combination. «Sheet» does not have a single possible translation, as it could be translated into Spanish as «hoja» or «sábana», depending on the context. However, in the above rule there is a condition that indicates that, if the term «sheet» is accompanied by «bed» or «cotton», it should be translated as «sábana». As we can see from this example, languages involve problems of ambiguity and context that are very difficult to solve in rules of this type, and the creation of these rules requires specialised people and many hours of work. However, in this period, some RBMT systems were developed with good results, such as Apertium (Forcada et al. 2011).

### *The globalisation of Translation Technologies (2004-2013)*

The last period of the present section can be considered to be as far as Chan's (2014) literature review goes. Two main types of translation technologies can also be identified in this last period.

On the one hand, as far as CAT tools are concerned, these types of tools became an indispensable element in professional workflows during this period. CAT tools developed during this period were improvements on those that had been developed before, and in this period included a suite with multiple integrated features aimed at facilitating translation tasks. We are no longer only talking about complete matches, which suggest that the segment we are doing coincides completely with another segment stored in the translation memory, but also

about partial matches or «fuzzy matches». In addition, there were new features such as automatic grammar and syntax checkers, which highlighted a word if it was not spelled correctly in the target language, or tools for managing formats, as well as automatic aligners for translations and documents. Integrated quality management tools (QA tools) also appeared, among many other features. During this period, major tools such as SDL Trados Studio or memoQ appeared on the market, and cloud-based CAT tools started to be commercialized. In these cloud-based tools, only with an Internet connection people could easily access these features, without the need to install any software on the machine. One example is Memsources. In most specialised areas of the translation profession, such as localisation, legal, financial, or technical translation, CAT tools are essential elements that facilitate the work of translators, increase their productivity and improve their final quality thanks to terminology cohesion or automatic quality controls, among other elements (Bowker and Fisher 2010).

On the other hand, there is the second type of technology from this period, which undoubtedly marked a turning point in the world of language services. We are talking again about machine translation, whose new paradigm was called statistical machine translation (SMT). This new type of system no longer worked with the old rules to translate word-per-word, but proposed translations according to the statistical probabilities of an English word being translated into another Spanish word, taking into account the surrounding words. These statistical probabilities were calculated by mathematical iterations in a training phase of the system, from which a translation model (i.e. the probabilities that «sheet» is translated by «sábana» or «hoja», extracted from a parallel bilingual corpus) and a language model (the probabilities that the sentence proposed as the raw output is fluent in the target language, extracted from a monolingual corpus in the target language) were obtained. The probabilities of the translation model and the language model were multiplied to yield a new final probability, which was used in a decoding process. Of the multiple operations and word combinations that the system automatically performed, only the most likely was the one that the SMT system proposed as a raw translation. However, it is important to note that this did not mean that the obtained result was a correct translation. For more information on how SMT works, from an understandable and non-technical perspective, it is interesting to consult the works of Hearne and Way (2011), Koehn (2010), and Brown et al. (1990). The definition of SMT proposed here is simple and explains the basic functioning of SMT. However, within SMT there were different methodologies and statistical procedures that have evolved over

time and have changed the way translations were provided (e.g. single-word vs. phrase-based SMT) (Zens, Och, and Ney 2002). SMT proved to offer substantially better quality than the previous system, RBMT, and marked the beginning of the adoption of machine translation in professional workflows in the language services industry through post-editing, as it increased the productivity of translators compared to translation without technological assistance (Guerberof-Arenas 2008). We understand «post-editing» as a translator's modification of the incorrect raw translation proposals of an MT system, with the aim of achieving a resulting translation with assimilation (light post-editing) or dissemination (full post-editing) purposes, depending on the translation assignment (O'Brien 2022).

## The Automation Age

The historical analysis of translation technologies performed by Chan ends in 2013 (Chan, 2014). However, due to rapid technological advances and improvements in machine learning and computational processing architectures, the most relevant changes in the field of computational linguistics have come in the last 9 years (2014-2022), whether in image creation using AI (Ramesh et al. 2021), or machine translation (Vaswani et al. 2017), which is the case we are most interested in in this paper.

Translation technologies are already an intrinsic part of the translator's profession, regardless of the domain we think about (although it is true that in some sectors the use of technology may be greater, as for example in localisation compared to literary translation). However, Jiménez-Crespo (2020, 314) indicates that the «technological turn» has already occurred and, therefore, we should not be talking about technologies being *the future*, but rather that they *are already the present*. This last period, which is marked by the adoption of new translation technologies that are even more disruptive than the previous ones, is called the «automation age» in this article, according to Merriam Webster's definition (n.d.) of «automation» as «[an] automatically controlled operation of an apparatus, process, or system by mechanical or electronic devices that take the place of human labour», since the use of these new technologies aims to automate processes to reduce production costs, which in turn leads to a reduction in the interaction of the human factor in the language services world.



## *Neural Machine Translation (NMT)*

Undoubtedly, the most relevant change of this last period is the development and application of new architectures for natural language processing and machine translation, called artificial neural networks and Transformers (Goodfellow, Bengio, and Courville 2016; Vaswani et al. 2017). This technology, applied to machine translation, is known as neural machine translation, and is an even more complex evolution of previous machine translation paradigms, which has led to a substantial improvement in the quality of machine translations (Castilho et al. 2017). In a simplification of the process, when a sentence (or text) in the source language is fed into a neural machine translation system, the system converts each word into a numerical representation or vector of the word (called «word embedding»; by considering the context of the sentence, this numerical representation is called «contextual word embedding»). This new architecture consists of a neural network (a set of artificial neural neurons and Attention layers), where millions of operations are performed to refine and optimise the word embeddings of the words or sentences fed into the system. The end result of these operations is an optimised word embedding that the decoder (the last module of an artificial neural network) uses to predict the most likely translation of the phrase or sentences fed in the target language. To understand how neural machine translation works in more technical detail, see Forcada (2017) and Pérez-Ortiz, Forcada, and Sánchez-Martínez (2022). Neural machine translation requires high computational power and bilingual and aligned corpora of millions of segments, which results into high training costs (the process in which the system optimises and learns the word embeddings) because this process can take weeks or even months depending on the available computational power. This means that the training and creation of NMT systems is within the reach of very few, although there are open-source exceptions that have managed to build NMT systems that beat Google, as in the case of the Softcatalà Translator (Briva-Iglesias 2020). Today, these results may have changed, but they suggest that there are ethical and sustainable alternatives to these new technologies. NMT is also used in professional workflows through post-editing, which allows for productivity gains compared to translation assisted only by translation memories and terminology assistants. These productivity improvements will depend on the text domain and language combination, but in some cases can be as high as 59.74%, such as in the DE-FR study in a study of the financial domain carried out by Läubli et al. (2019).

In post-editing tasks, one of the most common negative comments heard from translators is the need to post-edit the same error over and over again. As

the NMT system is already trained, translators may have to change the same error multiple times in a project if there is not a high segment match. Recently, a new feature has been developed that can be added to the NMT and, when a translator validates a segment in a CAT tool, the CAT system saves this segment and enters it into the training corpus with an increased score, so this segment is taken into consideration in the subsequent segments or texts with preference. The more the translator translates, the more segments they validate and the better the results are in a short period of time. This technology is called Adaptive Machine Translation, as MT models adapt in real time with the translator's validations (Denkowski et al. 2014, Bentivogli et al. 2016). Commercial examples of this technology include ModernMT.

### *Other Translation Technologies of the Automation Age*

Although NMT has been the major player in recent years, it has not been the only progress in the world of language services. With the advances in artificial intelligence, CAT tools have introduced few changes and novelties. However, other platforms have emerged and are starting to be widely used. Firat (2021, 48) uses the term «digital labour platforms» to talk about them, and they are platforms managed by (usually large) language service providers that send translation jobs to a pool of translators who have access to the platform. These translators must accept the tasks that appear in the offer pool through a first-come, first-served methodology. The aim of these platforms is to automate processes in order to deliver translations faster, and is in line with other automation platforms for assigning projects to the translators with the highest score in the database, automatic invoicing, etc. Some examples of these platforms are XTRF and Plunet. However, these platforms involve questionable professional practices and have been shown to often have negative repercussions on the agency, remuneration and working conditions of translators (Moorkens 2020, Firat 2021).

With examples such as the above, we can see that the adoption of technologies among translators has not always been welcomed, and some studies even indicate that many language service professionals do not view technologies favourably (Cadwell, O'Brien, and Teixeira 2018). Often, technological changes and *advancements* have been made with the aim of increasing productivity and, consequently, profits for larger companies. However, the experience of users (translators, in this case) has not been given much consideration. Recently, new forms of human-computer

interaction have been proposed, such as interactive machine translation. In this type of technology, translators start writing the translation and the system suggests translation completion proposals of the source text in the target language, which the translator can accept on the fly with a keyboard shortcut or modify them. In case the translator modifies the text, the MT system re-runs itself again and displays a new translation completion proposal taking into account the text fragments already validated by the translator, similar to the way predictive keyboards work. Interactive machine translation was initially proposed in the TransType (Langlais, Lapalme, and Loranger 2002) research project, but was continued in projects such as CAITRA (Koehn and Haddow 2009) or CASMACAT (Alabau et al. 2013). Recently, it has even been adopted in industry in the form of Lilt (Green 2016). The most recent versions of these interactive systems combine NMT with adaptive functions in order to learn from the translator's modifications and not repeating the same mistakes over and over again. Some studies, still done in SMT, indicate that the post-editing of interactive and adaptive machine translation systems can be interesting alternatives in terms of productivity with respect to static, traditional post-editing (Sánchez Torrón 2017). However, there is still a lack of in-depth studies comparing interactive and traditional post-editing, specifically using NMT, as well as how users feel when interacting with these technologies.

## Conclusions

This article contains a review of the literature on translation technologies from their beginnings in 1960 to 2022. References to the most prominent works of each period have been given so that readers may check them if they wish to delve deeper into a particular point in time.

Early translation technologies focused mainly on tools to assist translators in translation tasks (e.g. online dictionaries or terminology assistance). Later, new tools started to be developed, and CAT tools appeared (suites with a word processor and retrieval of full or partial matches from a translation memory, automatic grammatical and syntactic correction, etc.). At the same time, machine translation improved little by little, according to the computational power available at any given time and offering better and better results step by step, from RBMT to SMT and finally to NMT with adaptive functions. Likewise, translation technologies have also started to transform all workflows, as new AI-powered platforms also affect

production processes, from the receipt of a document to project management and invoicing.

It is undeniable that translation technologies are here to stay, that they are already indispensable in many areas of the language services world, and that the «technological turn» has already occurred (Jiménez-Crespo 2020, 314). However, it is important to be aware that the adoption of these technologies can have negative consequences on users if they are applied incorrectly, and new voices are emerging on how to adopt these developments in an ethical way (Moorkens 2022). While some authors are of the opinion that technologies will take over all the tasks that humans currently do (van der Meer 2021), others believe that this will not happen and that the human factor will always be indispensable in the language services sector (Melby and Kurz 2021). It is undeniable to deny that many tasks will become even more automated and that updated profiles will have to be sought to strengthen the human factors in the value chain of the language services world, such as language engineers (Briva-Iglesias and O'Brien 2022). In the years to come, more inclusive approaches will be needed in industry and academia, where it will be imperative that all actors are taken into account for ethical, sustainable and appropriate socio-professional development in conjunction with technological improvements.

## Acknowledgements

This work was conducted with the financial support of the Science Foundation Ireland Centre for Research Training in Digitally-Enhanced Reality (d-real) under Grant No. 18/CRT/6224.

## References

- Alabau, Vicent, Ragnar Bonk, Christian Buck, Michael Carl, Francisco Casacuberta, Mercedes García-Martínez and Jesús González et al. 2013. «CASMAT: An open source workbench for advanced computer aided translation». *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 100 (1): 101-112. <https://doi.org/10.2478/pralin-2013-0016>.
- Bar-Hillel, Yehoshua. 1952. «The present state of research on mechanical translation». In *Proceedings of the Conference on Mechanical Translation*. Massachusetts Institute of Technology. <https://aclanthology.org/1952.earlymt-1.4>.

- Bentivogli, L., N. Bertoldi, M. Cettolo, M. Federico, M. Negri, and M. Turchi. 2016. «On the evaluation of adaptive machine translation for human post-editing». *IEEE/ACM Transactions on Audio, Speech, and Language Processing* 24 (2): 388-399. <https://doi.org/10.1109/TASLP.2015.2509241>.
- Bowker, Lynne, and Des Fisher. 2010. «Computer-aided translation». In *Handbook of Translation Studies*: 60-66.
- Briva-Iglesias, Vicent. 2020. «A different, ethical machine translation is possible: English-Catalan Free/Open-Source neural machine translation». In *Workshop on the Impact of Machine Translation (iMpacT 2020)*, 46-61, Virtual. Association for Machine Translation in the Americas.
- . 2021. «Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica». *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* 14 (2): 571-600. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a14>.
- Briva-Iglesias, Vicent, and Sharon O'Brien. In press. «The Language Engineer: A Transversal, Emerging Role for the Automation Age».
- Brown, Peter F., John Cocke, Stephen A. Della Pietra, Vincent J. Della Pietra, Fredrick Jelinek, John D. Lafferty, Robert L. Mercer, and Paul S. Roossin. 1990. «A statistical approach to machine translation». *Computational Linguistics* 16 (2): 79-85.
- Cadwell, Patrick, Sharon O'Brien, and Carlos S. C. Teixeira. 2018. «Resistance and accommodation: Factors for the (non-) adoption of machine translation among professional translators». *Perspectives* 26 (3): 301-321. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1337210>.
- Castilho, Sheila, Joss Moorkens, Federico Gaspari, Iacer Calixto, John Tinsley, and Andy Way. 2017. «Is neural machine translation the new state of the art?». *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics* 108 (1): 109-120. <https://doi.org/10.1515/pralin-2017-0013>.
- Chan, Sin-Wai. 2014. *Routledge Encyclopedia of Translation Technology*. London/New York: 1st ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749129>.
- Denkowski, Michael, Alon Lavie, Isabel Lacruz, and Chris Dyer. 2014. «Real time adaptive machine translation for post-editing with Cdec and Transcenter». In *Proceedings of the EAACL 2014 Workshop on Humans and Computer-Assisted Translation*, 72-77. Gothenburg, Sweden: Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/v1/W14-0311>.
- EMT. 2017. «European Master's in Translation - EMT Competence Framework». Retrieved from [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt\\_competence\\_fwk\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf).
- Firat, Gökhan. 2021. «Uberization of translation: impacts on working conditions». *The Journal of Internationalization and Localization* 8 (1): 48-75. <https://doi.org/10.1075/jial.20006.fir>.

- Forcada, Mikel L. 2017. «Making sense of neural machine translation». *Translation Spaces* 6 (2): 291-309. <https://doi.org/10.1075/ts.6.2.06for>.
- Forcada, Mikel L., Mireia Ginestí-Rosell, Jacob Nordfalk, Jim O'Regan, Sergio Ortiz-Rojas, Juan Antonio Pérez-Ortiz, Felipe Sánchez-Martínez, Gema Ramírez-Sánchez and Francis M. Tyers. 2011. «Apertium: A free/open-source platform for rule-based machine translation». *Machine Translation* 25 (2): 127-144. <https://doi.org/10.1007/s10590-011-9090-0>.
- García, Ignacio. 2014. «Computer-Aided Translation: Systems». In *Routledge Encyclopedia of Translation Technology*: 106-125.
- García, Ignacio, and Vivian Stevenson. 2005. «Trados and the evolution of language tools: the rise of the de facto TM standard - and its future with SDL». *Multilingual Computing and Technology* 16 (7).
- Goodfellow, Ian, Yoshua Bengio, and Aaron Courville. 2016. *Deep Learning*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Green, Spence. 2016. «Interactive machine translation: from research to practice». Retrieved from <http://www.spencegreen.com/pubs/green.wmt16.pdf>.
- Guerberof-Arenas, Ana. 2008. «Productivity and quality in the post-editing of outputs from translation memories and machine translation». *The International Journal of Localisation* 7 (1): 11-21.
- Hearne, Mary and Andy Way. 2011. «Statistical machine translation: A Guide for linguists and translators: SMT for linguists and translators». *Language and Linguistics Compass* 5 (5): 205-226. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2011.00274.x>.
- Hurtado Albir, Amparo, Anabel Galán-Mañas, Anna Kuznik, Christian Olalla-Soler, Patricia Rodríguez-Inés, and Lupe Romero. 2020. «Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research». *The Interpreter and Translator Trainer* 14 (2): 95-233. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>.
- Jiménez-Crespo, Miguel A. 2020. «The 'technological turn' in translation studies: Are we there yet? A transversal cross-disciplinary approach». *Translation Spaces* 9 (2): 314-341. <https://doi.org/10.1075/ts.19012.jim>.
- Kay, Martin. 1980. «The proper place of men and machines in language translation». *Machine Translation* 12 (1): 3-23. <https://doi.org/10.1023/A:1007911416676>.
- Koehn, Philipp. 2010. *Statistical Machine Translation*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 978-0-521-87415-1.
- Koehn, Philipp and Barry Haddow. 2009. «Interactive assistance to human translators using statistical machine translation methods». In *Proceedings of Machine Translation Summit XII: Papers*.
- Langlais, Philippe, Guy Lapalme, and Marie Loranger. 2002. «TransType: Development-evaluation cycles to boost translator's productivity». *Machine Translation* 17 (2): 77-98.

- Läubli, Samuel, Chantal Amrhein, Patrick Düggelin, Beatriz González, Alena Zwahlen and Martin Volk. 2019. «Post-editing productivity with neural machine translation: An empirical assessment of speed and quality in the banking and finance domain». arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1906.01685>.
- Meer, Jaap van der. 2021. «Translation Economics of the 2020s». *MultiLingual*. Retrieved from <https://multilingual.com/issues/july-august-2021/translation-economics-of-the-2020s/>.
- Melby, Alan K. 1978. «Design and implementation of a computer-assisted translation system». *Équivalences* 9 (2): 37-48. <https://doi.org/10.3406/equiv.1978.1014>.
- Melby, Alan K., and Cristopher Kurz. 2021. «Data: Of course! MT: Useful or risky. Translators: here to stay!». *MultiLingual*. Retrieved from <https://multilingual.com/issues/november-december-2021/data-of-course-mt-useful-or-risky-translators-here-to-stay/>.
- Moorkens, Joss. 2020. «A tiny cog in a large machine: Digital Taylorism in the translation industry». *Translation Spaces*, 9 (1): 12-34.
- . 2022. «Ethics and machine translation». In *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18)*, ed. Dorothy Kenny, 121-140. Berlin: Language Science Press.
- Natural Research Council. 1966. *Language and Machines: Computers in Translation and Linguistics*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9547>.
- O'Brien, Sharon. 2012. «Translation as human-computer interaction». *Translation Spaces* 1: 101-122. <https://doi.org/10.1075/ts.1.05obr>.
- . 2022. «How to deal with errors in machine translation: Postediting». In *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18)*, ed. Dorothy Kenny, 105-120. Berlin: Language Science Press.
- O'Hagan, Minako (ed.). 2020. *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. Routledge Handbooks in Translation and Interpreting Studies. London/New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Pérez-Ortiz, Juan Antonio, Mikel L. Forcada, and Felipe Sánchez-Martínez. 2022. «How neural machine translation works». *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18)*, ed. Dorothy Kenny, 141-164. Berlin: Language Science Press.
- Ramesh, Aditya, Mikhail Pavlov, Gabriel Goh, Scott Gray, Chelsea Voss, Alec Radford, Mark Chen and Ilya Sutskever. 2021. «Zero-shot text-to-image generation». arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2102.12092>.
- Sánchez Torrón, Marina. 2017. «Productivity in post-editing and in neural interactive translation prediction: A study of English-to-Spanish professional translators». PhD thesis, University of Auckland, Auckland.

- Vaswani, Ashish, Noam Shazeer, Niki Parmar, Jakob Uszkoreit, Llion Jones, Aidan N. Gómez, Lukasz Kaiser, and Illia Polosukhin. 2017. «Attention is all you need». arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762>.
- Zens, Richard, Franz Josef Och, and Hermann Ney. 2002. «Phrase-based statistical machine translation». In *KI 2002: Advances in Artificial Intelligence*, ed. Matthias Jarke, Gerhard Lakemeyer, and Jana Koehler, 18-32. Lecture Notes in Computer Science. Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/3-540-45751-8\\_2](https://doi.org/10.1007/3-540-45751-8_2).



# La comunicación de la ciencia en las webs de las universidades españolas. El papel de las UCC+i en su visibilidad

**Susana Barberá Forcadell**  
sbarbera@uji.es

La investigación científica en las universidades juega un papel destacado en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. El objetivo del presente trabajo es analizar cómo se comunica la ciencia que se produce en las universidades españolas a través de sus páginas web. Para ello se ha tomado como referencia el U-Ranking (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) del año 2020 desarrollado por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). La técnica de investigación utilizada ha sido la de análisis de contenido en las páginas web de las cinco mejores universidades españolas, según el citado *ranking*, que son la Universitat Pompeu Fabra, Universidad Carlos III, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de Catalunya y la Universitat Politècnica de València, y se han extraído algunas semejanzas y diferencias. Según los resultados, todas las universidades cuentan con un apartado de investigación en la página principal de su web y aunque publican noticias sobre sus producciones científicas, no todas lo hacen en la página de portada. Otros aspectos destacados son que la mayoría cuenta con una guía de expertos del centro académico para los medios de comunicación, disponen de una Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) para comunicar los logros científicos de sus centros académicos, a pesar de que en algunos casos no es fácil localizarla. El trabajo concluye que las universidades están favoreciendo

la visibilidad de la comunicación de la ciencia que generan a través de sus páginas web y con la creación de las UCC+i.

**Palabras clave:** comunicación ciencia, investigación, universidades, Internet, UCC+i

## Introducción

La investigación científica en las universidades juega un papel destacado en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo se comunica la ciencia que se produce en las universidades españolas a través de sus páginas web. Para ello se ha tomado como referencia el U-Ranking (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) del año 2020 desarrollado por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). La técnica de investigación utilizada ha sido la de análisis de contenido en las páginas webs de las cinco mejores universidades españolas, según el citado *ranking* y se han extraído algunas semejanzas y diferencias. Los datos resultantes ofrecen aportaciones relevantes entre las que se encuentran que todas las universidades cuentan con un apartado de investigación en la página principal de su web y aunque publican noticias sobre sus producciones científicas, no todas lo hacen en la página de portada. Otros aspectos destacados son que la mayoría cuenta con una guía de expertos del centro académico para los medios de comunicación, disponen de una Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) para comunicar los logros científicos de sus centros académicos, a pesar de que en algunos casos no es fácil localizarla.

### *La divulgación de la ciencia desde la Universidad*

La comunicación de la ciencia se ha realizado desde sus inicios a través de los propios científicos mediante sus divulgaciones. Este trabajo se ha profesionalizado con el paso de los años (Rodríguez 2013; Calvo 2002) con la aparición del periodismo científico cuya finalidad es transmitir a la sociedad los avances de la ciencia de una forma clara para su mejor comprensión (Elías 2008).

La universidad es una de las mayores fuentes de conocimiento científico y por ello es necesario que realice esa transferencia del conocimiento a la sociedad. Para poder realizarlo de una forma ordenada y coherente, las universidades en general tienen un departamento que se encarga de gestionar la comunicación, que se encuentra en las altas instancias universitarias (Simancas y García 2017), hecho que constata el grado de institucionalización que tiene la comunicación en la actualidad.

El trabajo que se desarrolla en las universidades españolas es importante que sea conocido por la sociedad, ya sea mediante la divulgación realizada por los propios investigadores por sus canales de comunicación o a través de los medios de comunicación.

Una de las herramientas que se ha ido implantando de forma progresiva en algunas universidades es la conocida como guía de expertos. Es un directorio que agrupa a los investigadores de una institución que están dispuestos a colaborar con los medios de comunicación y permite a los periodistas localizarles en un corto espacio de tiempo (De Vicente et al. 2022). El trabajo de desarrollar un directorio específico de investigadores en una institución la realizan los responsables de comunicación que dirigen los gabinetes de comunicación o prensa de las instituciones.

### *Los gabinetes de prensa de las universidades y centros de investigación*

La creciente demanda de informaciones científicas en los últimos años ha fomentado la creación de gabinetes de comunicación especializados en ciencia en distintos organismos, públicos y privados, en los que se genera la ciencia. Estos son los centros de investigación, universidades y también en las revistas científicas especializadas.

Nieto y Vendrell (2001) definen los gabinetes de comunicación especializados en ciencia «como unas agencias sectoriales de información» (p. 162), puesto que actúan como medios que suministran informaciones propias a los medios, que son tratadas por los diferentes medios de comunicación social para llegar a la sociedad. La puesta en funcionamiento por parte de los organismos públicos y privados científicos de contar con estos gabinetes surgió a raíz de la creciente demanda por parte de los medios de obtener este tipo de información (De Semir 2013) aunque posteriormente se ha ido transformando en instrumentos de control político.

Por ello, la creación de unas unidades específicas que se dedicaran a llevar adelante la labor de la comunicación de la ciencia de una forma profesional se hizo necesaria desde hace ya más de una década. Y de ahí surgió la Red de Unidades de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i), impulsadas por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) en el año 2007, con motivo del Año de la Ciencia (FECYT 2021). El objetivo era crear unas entidades que fomentaran el interés por la ciencia y la cultura científica a la sociedad.

Las Unidades de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) son uno de los principales agentes en la comunicación, difusión y divulgación de la ciencia, la tecnología y la innovación en España (FECYT 2021). Estas unidades tienen un papel importante en la transmisión social del conocimiento que se genera en los centros de investigación, en las universidades y en otras entidades de carácter científico para mejorar e incrementar la cultura, la formación y los conocimientos científicos en su conjunto. Y en las universidades en las que se apuesta por las UCC+i hay un mayor desarrollo de las guías de expertos (Parejo et al. 2016).

## Objetivos

Esta investigación tiene por objeto analizar cómo se comunica la ciencia que se produce en las universidades españolas a través de sus páginas web. Para tener una visión nacional de la comunicación de la ciencia, expondremos cómo comunican la investigación las cinco mejores universidades españolas según el documento U-Ranking (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) 2020 de la Fundación BBVA, IVIE. Así, según este *ranking*, las cinco mejores universidades españolas en función de su rendimiento docente y de investigación e innovación son la Universitat Pompeu Fabra, Universidad Carlos III, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de Catalunya y la Universitat Politècnica de València (<https://www.u-ranking.es/analisi.php>).

## Metodología

Para realizar esta investigación se han analizado las cinco páginas más destacadas del U-Ranking 2020 (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) de la Fundación BBVA, IVIE. El proyecto ISSUE (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español), desarrollado en colaboración por la Fundación BBVA y el

IVIE tiene como objetivo el análisis del funcionamiento de las universidades españolas para facilitar imágenes comparables y sintéticas de las mismas. Fruto de este trabajo, cada año se publica el *ranking* de universidades U-Ranking, construido a partir del estudio de las actividades docentes, de investigación y de innovación y desarrollo tecnológico de las universidades. En la edición de 2020 se incluye también un análisis de inserción laboral por ramas de enseñanza y universidades. U-Ranking 2020 analiza 70 universidades españolas, 48 públicas y 22 privadas, mediante el seguimiento de 20 indicadores distintos y la construcción de diversos índices sintéticos.

Desde la perspectiva metodológica se ha empleado la observación como método puesto que es una herramienta de investigación científica cuando se planifica de forma sistemática con el objetivo de conseguir un propósito de investigación previamente formulado (Zikmund 2003). Y posteriormente se ha empleado el análisis de contenido para conocer el modo de comunicar la ciencia por parte de las universidades estudiadas.

Para realizar el estudio, inicialmente se ha procedido a efectuar un análisis exploratorio de sus páginas web para conocer la información que ofrecían. El siguiente paso ha sido la confección de un cuestionario mediante el que se ha buscado y valorado en las cinco páginas web distintos aspectos de la comunicación científica, así como su accesibilidad.

El periodo de análisis se ha realizado en el mes de marzo y abril de 2022 por lo que los resultados y valoraciones que se presentan en este estudio se refieren exclusivamente a los contenidos accesibles durante ese periodo de tiempo en las páginas web analizadas. En concreto se ha analizado si dispone de los siguientes apartados:

- Apartado de investigación en la web
- Lista de expertos para medios de comunicación
- Apartado para publicar informaciones de investigación
- Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) o un portal dirigido para explicar la ciencia en la web
- Facilidad para encontrar la UCC+i en la web

## Resultados

En este apartado se analizan las páginas web de las cinco mejores universidades españolas según el U-Ranking (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) 2020 de la Fundación BBVA, IVIE, para extraer algunas semejanzas y diferencias. Estas son la Universitat Pompeu Fabra, la Universidad Carlos III, la

Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de Catalunya y la Universitat Politècnica de València. A continuación, se detallan las características más destacadas encontradas en sus páginas web.

### *Universitat Pompeu Fabra (UPF)* <https://www.upf.edu>

Fundada en 1990, la UPF es una universidad pública, arraigada a la ciudad de Barcelona, altamente competitiva en investigación y con vocación de transformación educativa para dar respuesta a los retos del futuro.

La UPF tiene en la portada de su web cuatro pestañas claramente identificadas que abordan los Estudios, la Investigación, los Servicios y la Universidad. El apartado de la Investigación está estructurado a su vez en nueve apartados que son: La investigación en la UPF, Departamentos, Grupos de investigación, Producción científica, Gestión de la investigación, Transferencia y emprendeduría, UPF Ventures, UPF Knowledge Portal y Guía del investigador.

La web cuenta con una guía de expertos para los medios de comunicación para facilitar el trabajo de los periodistas a la hora de contactar con los investigadores de la institución. El enlace a la guía de expertos de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona es el siguiente: <https://experts.upf.edu/experts/jsf/indexBootstrap.xhtml>.

### *Universidad Carlos III* <https://www.uc3m.es>

La Universidad Carlos III de Madrid fue creada por Ley de las Cortes Generales, de 5 de mayo de 1989, en el marco de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Desde su nacimiento tuvo vocación de ser una universidad pública innovadora, de dimensiones reducidas, de calidad y con una orientación prioritaria hacia la investigación.

La UC3M muestra en la portada de su página web cinco apartados: Conócenos, Estudios, Admisión, Investigación y Vida Universitaria. En concreto, en el de Investigación tiene varios subapartados en los que aborda varias secciones bajo los nombres 'Nuestra investigación', 'Nuestros indicadores', 'Programas y convocatorias', 'Transferencia de conocimiento y emprendimiento', 'Internacionalización' y 'La biblioteca'.

Esta página tiene una guía de expertos para medios de comunicación. <https://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MInstitucional/es/ListadoCategorias/1371206569261/>

Departamentos. También destaca que esta es la única web en la que aparece claramente una pestaña sobre su Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (ucc+i).

### *Universitat Autònoma de Barcelona* <https://www.uab.cat/>

El 6 de junio de 1968 se promulga el decreto de creación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Después de cincuenta años de existencia, la UAB mantiene una posición consolidada entre las 200 mejores universidades del mundo en los principales ránquines internacionales de universidades.

La UAB tiene configurada la página principal de su web en varios apartados. En cuanto a las pestañas principales, cuenta con cuatro: Estudiar, Investigar, Vivir el campus y Conoce la UAB. En la de «Investigar» distribuye su información en un apartado de «Actualidad» donde incluyen noticias sobre sus investigaciones, la Agenda con conferencias y actos, un apartado de vídeos sobre investigaciones, y una columna donde ofrecen información sobre las cifras de la investigación en la universidad.

En este apartado destaca la incorporación de su propia guía de expertos para los medios de comunicación, una herramienta fundamental para que los periodistas puedan conocer de primera mano quienes son los científicos que trabajan en la universidad y los campos en los que están especializadas. El enlace a esta guía es el siguiente: <https://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/guia-de-expertos-y-de-expertas-de-la-uab-1345746719405.html>.

### *Universitat Politècnica de Catalunya* <https://www.upc.edu/ca>

La Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) es una institución pública de investigación y educación superior en los ámbitos de la ingeniería, la arquitectura, las ciencias y la tecnología, y es una de las universidades politécnicas líderes de Europa. Fundada en 1971 como Universitat Politècnica de Barcelona, cambió su nombre al actual en 1984.

A nivel nacional, la UAB lidera la mayoría de los *rankings* internacionales en las áreas de ingeniería, ciencias de la computación, arquitectura y matemáticas. A nivel general, figura en la séptima posición dentro de las universidades españolas según la clasificación webométrica del CSIC (enero de 2020), en la décima posición de la lista de Times Higher Education, y en la octava posición de la Clasificación mundial de universidades QS 2020.

La Universitat Politècnica de Catalunya tiene en su página web 5 apartados: grados, másteres, doctorados, I+D+I y la UPC. En esta universidad la investigación la tiene bajo el epígrafe de I+D+I. Este se subdivide a su vez en nueve apartados: «Conocimiento UPC», «Personal investigador», «Departamentos, centros y laboratorios», «Producción científica», «Innovación», «Servicios a las empresas», «Apoyo a la investigación», «Portal ciudadano de la UPC» (participación abierta del público general) y «Acceso abierto» (libre acceso a los recursos digitales).

Destaca el Portal de Ciencia ciudadana de la UPC en el que se implica a la ciudadanía para participar en proyectos que llevan a cabo investigadores de la universidad y que requieren colaboración popular para obtener buenos resultados. Algunos ejemplos son «Diseña el tomate ideal» respondiendo a una esta encuesta de los investigadores/as de la Escuela de Ingeniería Agroalimentaria y Biosistemas de Barcelona y la Fundación Miquel Agustí; «Experimenta un entorno de realidad virtual inmersiva» a través de la tesis doctoral que Àlex Ríos está realizando en el Centro de Realidad Virtual de la UPC o «Identifica animales del fondo marino» a través de la emisión en directo de la cámara submarina que ha instalado el Observatorio OBSEA bajo las aguas del Garraf. También tiene un apartado de Guía de Expertos para los medios de comunicación [https://futur.upc.edu/guia\\_expertes\\_experts](https://futur.upc.edu/guia_expertes_experts).

### *Universitat Politècnica de València* <http://www.upv.es/>

La historia de la Universitat Politècnica de València se remonta a 1968 cuando se creó el Instituto Politécnico Superior de Valencia (IPSV). La Universitat Politècnica de València es una institución pública, dinámica e innovadora, dedicada a la investigación y a la docencia que, al mismo tiempo que mantiene fuertes vínculos con el entorno social en el que desarrolla sus actividades, opta por una decidida presencia en el extranjero.

Es una universidad joven, que durante el curso académico 2018-2019 celebró su 50 aniversario. Son ya, por tanto, más de medio siglo de existencia y de enseñanza ininterrumpida.

En la actualidad, su comunidad está formada por cerca de 28.000 estudiantes, 2.500 personal docente e investigador y 1.500 profesionales de administración y servicios, repartidos entre sus tres campus situados en Alcoi, Gandia y València. La UPV está constituida por 13 centros universitarios, de los que 9 son escuelas técnicas superiores, 2 son facultades y otros 2, escuelas politécnicas superiores.



Además, cuenta con una Escuela de Doctorado y 3 centros privados adscritos (Florida Universitaria, Berklee College of Music y EDEM Escuela de Empresarios).

La Universitat Politècnica de València tiene su página dividida en 5 apartados: «Admisión», «Estudios», «Investigación», «Organización y Comunidad UPV». El apartado de «Investigación» tiene a su vez 3 subapartados: «Estructuras de investigación<sup>2</sup> (departamentos e institutos universitarios de investigación, estructuras propias de investigación y estructuras de apoyo), Iniciativas de I+D+I (publican las convocatorias públicas, los programas propios y enlaces de interés) e Innovación (es un programa que cuenta con diversas unidades especializadas en la promoción y canalización de la relación con empresas e instituciones)».

Dentro del subapartado «Innovación» encontramos un apartado de la Unidad de Comunicación científica que da soporte para trasladar a los medios de comunicación la investigación de los profesores UPV y para generar material de comunicación sobre los proyectos, las capacidades y los resultados de investigación. Hay un enlace en el que se muestran las noticias que se publican en la web, pero está bastante rebuscado para encontrarlo: <https://innovacion.upv.es/es/noticias/>.

### *Semejanzas y diferencias de la comunicación de la ciencia en las webs de las universidades analizadas*

Tras el análisis de las páginas web (tabla 1) se observa que todas ellas cuentan con un apartado de investigación bien definido que se encuentra en la página de inicio de la web. Esta pestaña dedicada a la investigación tiene importancia a la hora de visibilizar el trabajo de investigación que se realiza en estos centros universitarios.

Otro aspecto destacado es que, en dos de ellas, la UPF y la UAB ponen a disposición de los medios de comunicación una lista de expertos que es muy útil para poder ponerse en contacto con investigadores de la universidad, lo que acerca la investigación a la sociedad.

En cambio, en cuanto a las diferencias más notables respecto a la difusión de su trabajo, cabe destacar que la UAB y la UPF tienen un apartado en el que publican sus principales informaciones. En el caso de la UAB denomina a esta sección *Actualidad* y, a modo de un periódico digital, publica las principales noticias en la página principal. Por su parte, la UPF organiza su página principal en diferentes portadas para mostrar bien sus investigaciones, bien algunas piezas informativas más institucionales.

Por su parte, la UC3M no dispone en la página principal de este recurso, muy útil para conocer de primera mano las últimas noticias más interesantes que se

han generado en el seno de la universidad. Este centro utiliza la página de inicio (al menos durante el periodo analizado) para publicar informaciones institucionales que afectan a los miembros de esta comunidad universitaria. En cambio, esta es la única web en la que aparece claramente una pestaña sobre su Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i).

Tras analizar la forma de dar a conocer la ciencia por las universidades punteras en investigación en el panorama mundial se constata la importancia que se le da a la visibilidad de la investigación en sus páginas webs, primer escaparate de estos centros de educación superior de enseñanza. Los recursos digitales de todas estas instituciones son aprovechados para mostrar, en distinto grado por cada una de ellas, en qué están trabajando y cómo revierten los fondos que reciben públicos y privados en sus proyectos para el bien de la sociedad.

Tabla 1. Análisis de las páginas web

Nombre de la universidad	Pompeu Fabra (UPF)	Carlos III (UC3M)	Autònoma de Barcelona (UAB)	Politécnica de Catalunya (UPC)	Politécnica de València (UPV)
Puesto de U-Ranking 2020 Fundación BBVA e IVIE	1	2	3	4	5
Tiene apartado de investigación en la web	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Cuenta con una lista de expertos para medios de comunicación	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Dispone de apartado para publicar sus informaciones de investigación	Sí. Organiza la página de inicio en diferentes portadas como un diario digital	No. Las publica dentro del apartado 'Noticias', pero las combina con otras de actualidad	Sí. Se llama 'Actualitat' con principales noticias del día	Sí. En la pestaña de R+D+I (una de las 5 de la Home)	Sí. En la página de inicio tienen un apartado sobre la 'UPV investiga, desarrolla y patenta'
Tiene UCC+i o un portal dirigido a explicar la ciencia en la web	Sí. Es el 'Centro de Estudios de Ciencia, Comunicación y Sociedad de la Universidad Pompeu Fabra'	Sí. Lo llaman 'Unidad de Cultura científica y de la innovación'	Sí. Es 'UAB Divulga'	Sí. Es el 'Portal de Ciencia Ciudadana'	No encontrada como tal
Facilidad para encontrar la UCC+i en la web	No	Sí. Se encuentra dentro de Investigación	Sí. En 'Recerca' hay que ir a R+D+i y se encuentra	Sí. Hay que ir a la pestaña de 'R+S+i'	No

## Conclusiones

Tras analizar la forma de dar a conocer la ciencia por las universidades punteras en investigación en el panorama mundial, se constata la importancia que se le da a la visibilidad de la investigación en sus páginas web, primer escaparate de estos centros de educación superior de enseñanza. Los recursos digitales de todas estas instituciones son aprovechados para mostrar, en distinto grado por cada una de ellas, en qué están trabajando y cómo revierten los fondos que reciben públicos y privados en sus proyectos para el bien de la sociedad. Pero destaca el hecho de que en la mayoría de las ocasiones no es fácil encontrar las noticias sobre ciencia, si no están en la portada. Por ello, sería necesaria una mejor accesibilidad a las UCC+i para conseguir una mayor visibilidad de las producciones científicas y dar a conocer a la sociedad todo el trabajo que se desarrolla por parte de los profesionales de las unidades de cultura científica y de la innovación.

## Bibliografía

- Calvo Hernando, Manuel. 2002. «El periodismo científico, reto de las sociedades del siglo XXI». *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19. Grupo Comunicar: 15-18.
- Eliás, Carlos. 2008. *Fundamentos del Periodismo científico y divulgación mediática*. Madrid: Alianza Editorial SL.
- FECYT. 2021. *Libro blanco de las Unidades de Cultura Científica y de la Innovación*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, Madrid.
- Nieto, Josep y Monserrat Vendrell. 2001. «Els gabinets de premsa com a mediadors entre els científics i els Mitjans». C. Junyent (ed.). *Comunicar ciència. Treballs de la SCB* 51: 159-165.
- Parajo Cuéllar, Macarena, Daniel Martín-Pena y Regina Pinto-Zúñiga. 2016. «El nuevo rol de las universidades en la comunicación científica». *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicar y desarrollo social*: 523-539. Sevilla: Egregius.
- Rodríguez Luque, Cristina. 2013. «Periodismo científico y de salud». Cebrían Enrique, Bernardino y Luis María Mirón (coord.) *Áreas del periodismo*: 202-230. Salamanca: Comunicación Social.

- Semir, Vladimir de. 2013. «Protagonistas y públicos de la comunicación científica. El científico ante los medios de comunicación». *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve* 28. Barcelona.
- Simancas-González, Esther y Marcial García-López. 2017. «Gestión de la comunicación en las universidades públicas españolas». *Profesional de la información* 26 (4): 735-744. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.jul.17>.
- U-Ranking de las Universidades Españolas. 2020. Fundación BBVA, IVIE. <https://www.u-ranking.es/analisis.php#>.
- Universitat Autònoma de Barcelona. URL: <https://www.uab.cat>.
- Universidad Carlos III. URL: <https://www.uc3m.es>.
- Universitat Politècnica de Catalunya. URL: <https://www.upc.edu/ca>.
- Universitat Politècnica de València. URL: <http://www.upv.es/es>.
- Universitat Pompeu Fabra (UPF). URL: <https://www.upf.edu>.
- Vicente Domínguez, Aida de, Nereida Cea Esteruela y Mireya Carballeda Camacho. 2022. «La guía de expertos en las universidades privadas españolas: análisis de su presencia y gestión para la transferencia del conocimiento científico». *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información* 27: 77-91 <http://doi.org/10.35742/rcci.2022.27.e247>.
- Zikmund, William G. 2003. *Fundamentos de Investigación de Mercados*. Madrid: Thomson.





## Notes biogràfiques

Mireia Adelantado-Renau és doctora en Educació amb menció internacional per la Universitat Jaume I. Es va especialitzar a través del Màster en Investigació Sociosanitària i el màster en Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyança d'Idiomes (especialitat Ciències Experimentals). Des del curs 2016-2017 desenvolupa la seua tasca com a personal docent i investigador en el Departament d'Educació i Didàctiques Específiques de la Universitat Jaume I, on és membre del grup d'investigació LIFE i del grup d'Innovació Educativa MACTIVEU.

Susana Barberá Forcadell és llicenciada en Ciències de la Informació (1993) per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Comunicació (2022) per la Universitat Jaume I, després d'obtenir un màster en Noves Tendències i Processos d'Innovació en Comunicació, especialitat en Periodisme Digital i Multimèdia (2014). Des del 2010 és professora associada del Departament de Ciències de la Comunicació d'aquesta universitat. La seua investigació està centrada en la comunicació i divulgació de la ciència.

Ramineh Bavarsad Ahmadi és estudiant de doctorat a la Universitat Politècnica de València. Es va graduar en Literatura anglesa per la Universitat Estatal de Chamran a Ahvaz (Iran). Seguint una carrera en l'ensenyament d'anglès a l'Institut d'Idiomes de l'Iran, ha dedicat la seua experiència a l'ensenyament d'adolescents i adults des de nivells principiants fins a avançats i ha assessorat diversos instituts sobre el disseny de programes d'estudis apropiats per als estudiants. També va ajudar els sol·licitants a obtenir competències per als exàmens IELTS/TOEFL i va fer sessions d'anglès extracurriculars per a estudiants que participen en els exàmens d'ingrés a la Universitat i les proves d'avaluació anuals/semestrals a l'escola. Després d'obtenir un mestratge en ensenyament d'anglès, es va convertir en professora a la Universitat de Chamran i va realitzar cursos de parla i comprensió auditiva per a estudiants de llicenciatura en Literatura i

Traducció Anglesa. Actualment, està treballant en una tesi doctoral en el camp de la descortesia en contextos intervinguts per ordinador i ha participat en diversos seminaris relacionats amb aquest camp.

María Reyes Beltrán-Valls és doctora amb Menció Europea en Aspectes Biomèdics de l'Activitat Física i la Salut per la Universitat de Roma «Foro Italico» (Itàlia). Llicenciada en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'INEFC-Lleida. Màster Europeu en Activitat Física i Salut per la Universitat de Roma «Foro Italico» (Itàlia). Des del curs 2018-2019 desenvolupa la seua tasca docent i investigadora en la Universitat Jaume I de Castelló, en la qual és membre del grup d'investigació Physical Activity, Fitness and Health (LIFE).

Vicent Briva-Iglesias és un investigador de doctorat finançat per D-REAL i amb seu a la Universitat de la Ciutat de Dublín (Irlanda), que treballa en la traducció automàtica interactiva i la interacció humà-ordinador. És llicenciat en Traducció i Interpretació per la Universitat Jaume I, així com màster en Tecnologies de la Traducció per la Universitat Autònoma de Barcelona. Vicent Briva-Iglesias combina la seua pràctica de recerca en tecnologies de la traducció amb la indústria de serveis lingüístics, on també treballa com a traductor jurat d'anglès, català i espanyol, especialitzat en els dominis legal, financer i de programari. També imparteix els mòduls d'Orientació professional i Introducció a Python per a lingüistes al màster en Tecnologies de la Traducció a la Universitat Oberta de Catalunya.

Cristina Enguïdanos ha finalitzat els seus estudis en el grau de Mestre/a d'Educació Infantil en la Universitat Jaume I. També va cursar la llicenciatura en Administració i Direcció d'Empreses (finalitzada en 2003) en aquesta universitat. Com a futura docent, ha tingut la necessitat d'investigar per què cada vegada és més freqüent sentir parlar de la síndrome de *burnout* en aquest col·lectiu, i quines situacions afecten la seua salut i benestar. D'altra banda, mira de conèixer amb més detall què és l'*engagement* i proporcionar-los eines que els ajuden a fomentar i incrementar el seu nivell de plenitud i benestar en l'entorn laboral.

Alicia Franch-Belmonte és estudiant de màster en Professor/a d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyança d'Idiomes a la Universitat Jaume I. Graduada en mestra d'Educació Primària



per aquesta universitat i titulada en Ensenyances Artístiques Superiors pel Conservatori Superior de Castelló. Ha col·laborat amb el grup d'investigació Physical Activity, Fitness and Health (LIFE) de la Universitat Jaume I.

Bochra Laghssais és investigadora del Programa de Doctorat en Estudis Internacionals de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la Universitat Jaume I de Castelló (Espanya). Va fer una estada de recerca predoctoral a la Universitat de Leiden (Països Baixos) del setembre al novembre de 2021. Les seues àrees d'interès són els estudis de pau, els estudis de gènere i el feminisme, així com el desenvolupament, i l'educació de xiquetes i dones. Guanyadora en 2020 del IV Premi de Recerca i Gènere atorgat per la Unitat d'Igualtat de la Universitat Jaume I en col·laboració amb la Fundació Isonomia.

Diego Moliner-Urdiales és llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'INEFC de Lleida i doctor per la Universitat de Saragossa. La seua línia d'investigació se centra en l'activitat física i la salut durant l'etapa escolar. Ha col·laborat en diversos projectes d'investigació de l'àmbit nacional i europeu, i és autor de nombroses publicacions científiques. Des del curs 2009-2010 desenvolupa la seua tasca docent i investigadora en el Departament d'Educació de la Universitat Jaume I, des d'on dirigeix el grup d'investigació LIFE i coordina el Grup d'Innovació Educativa GIE-FORMA.

Irene Monzonís-Carda és estudiant del Programa de Doctorat en Educació de la Universitat Jaume I de Castelló. Graduada en Mestra d'Educació Infantil i Mestra d'Educació Primària amb menció en Educació Física per la mateixa universitat. Va cursar el màster en Neuropsicologia i Educació en la UNIR. Ha treballat com a mestra d'educació infantil en una escola pública de la Comunitat Valenciana. Actualment és membre del grup d'investigació Physical Activity, Fitness and Health (LIFE) de la Universitat Jaume I.

Mar Ronchera ha estudiat el grau en Mestra d'Educació Infantil i el màster en Psicopedagogia (especialitat intervenció psicopedagògica des de la millora educativa i la inclusió). Ha col·laborat amb la investigació realitzada per l'estudiantat del diploma en Formació per al Treball i la Vida Independent de Joves amb Discapacitat Intel·lectual. Actualment, és estudiant del Programa

de Doctorat en Educació. La seua investigació etnogràfica explora els processos de transformació que ens porten cap a l'educació intercultural inclusiva.

Estefanía Sánchez García és graduada en Història i Patrimoni per la Universitat Jaume I. Actualment es troba cursant una segona titulació en Humanitats: Estudis Interculturals.

Gloria Sánchez-Muñoz és llicenciada en Estudis Anglesos per la Universitat Jaume I (Espanya) amb un Premi a l'Excel·lència Acadèmica. Té un màster en Didàctica de la Llengua Anglesa a l'Educació Secundària i un altre en Ensenyament de la Llengua Anglesa en Contextos Multilingües. Actualment treballa com a professora d'anglès de secundària i com a assessora lingüística a la Universitat Jaume I. Els seus interessos de recerca inclouen noves metodologies per a l'ensenyament de llengües estrangeres, actituds lingüístiques i expressió escrita en segones llengües.

Elena Serrano Hernández és estudiant d'Estudis Anglesos a la Universitat Jaume I. Forma part del Grup de Recerca de l'Anglès Acadèmic i Professional (GRAPE) de la Universitat Jaume I, especialitzat en l'ús de l'anglès acadèmic i la multimodalitat, entre altres temes.

Daniel Vilar Guillén és graduat en Història i Patrimoni per la Universitat Jaume I. A més, ha sigut participant del programa Estudia i Investiga durant dos anys dins del grup d'investigació Antiqua, centrat en història antiga i arqueologia.

## **Bionotes**

Mireia Adelantado-Renau has a PhD in Education, with an international mention from Universitat Jaume I. She holds a Master's degree in Socio-Sanitary Research and a Master's degree in Secondary School Education, Baccalaureate, Vocational Training, and Language teaching (specialized in Experimental Sciences). Since the academic year 2016/2017, she has been working as a lecturer and researcher at the Department of Education and Specific Didactics at Universitat Jaume I, in which she is a member of the LIFE research group and the Educational Innovation group MACTIVEU.

Susana Barberá Forcadell holds a degree in Information Sciences (1993) from the Universidad Complutense de Madrid and a PhD in Communication (2022) from the Universitat Jaume I, after obtaining a Master's degree in New Trends and Innovation Processes in Communication, specializing in Digital and Multimedia Journalism (2014). Since 2010 she has been an associate professor in the Department of Communication Sciences at this university. Her research focuses on communication and popularisation of science.

Ramineh Bavarsad Ahmadi is a PhD candidate at Universitat Politècnica de València. She graduated in English Literature from Chamran State University in Ahvaz, Iran. Pursuing a career in teaching English at Iran Language Institute, she has dedicated her expertise to teaching adolescents and adults from beginner to advanced levels and has frequently consulted various institutes on designing appropriate syllabus for learners. She has also aided applicants obtain proficiency for IELTS/TOEFL exams and often held extra-curricular English sessions for learners participating in university entrance examinations and annual/semester evaluation tests at school. After earning a Master's degree in teaching English, she became a lecturer at Chamran University and held speaking and listening courses for bachelor students of English literature and translation. Currently, she is working on a PhD dissertation in the field of

impoliteness in computer mediated contexts and has participated in various seminars related to the field.

María Reyes Beltrán-Valls has a PhD in Biomedical Aspects of Physical Activity and Health, with international mention at the University of Rome 'Foro Italico' (Italy). She holds a bachelor's degree in Sciences of Physical Activity and Sport from the INEFC-Lleida and a European Master's degree in Physical Activity and Health from the University of Rome 'Foro Italico' (Italy). Since the academic year 2018/2019 has been working as a professor and researcher at Universitat Jaume I from Castelló, in which she is a member of the LIFE research group (Physical Activity, Fitness and Health).

Vicent Briva-Iglesias is a PhD researcher funded by D-REAL and based at Dublin City University, Ireland, working on interactive machine translation and human-computer interaction. He holds a BA in Translation and Interpreting from Universitat Jaume I, as well as an M.Sc. in Translation Technologies from Universitat Autònoma de Barcelona. Vicent Briva Iglesias combines his practice of research in translation technologies with the language services industry, where he also works as an English, Catalan, and Spanish certified sworn translator, specializing in the legal, financial and software domains. He also lectures the «Professional Orientation» and «Introduction to Python for Linguists» Modules at the M.Sc. in Translation Technologies at Universitat Oberta de Catalunya.

Cristina Enguïdanos has finished her studies in the Early Childhood Education degree at Universitat Jaume I. She also studied a degree in Business Administration and Management (completed in 2003) at the same university. As a future teacher, she has had the need to investigate why it is increasingly common to hear about burnout syndrome in this group, and what situations affect their health and well-being. Moreover, she is also interested in shedding further light on teachers' engagement and the use of tools so as to help them promote and increase their goals and well-being in the work environment.

Alicia Franch-Belmonte is a Master's student in Secondary School Education, Baccalaureate, Vocational Training, and Language teaching at Universitat Jaume I. She holds a degree in Primary Education and specialized in Music

Education at the same University and a degree in Higher Arts Studies at the Music Conservatory from Castelló. She has collaborated with the LIFE research group (Physical Activity, Fitness and Health) at Universitat Jaume I.

Bochra Laghssais is a researcher in the PhD programme in International Peace, Conflict and Development Studies at the Universitat Jaume I in Castellón, Spain. She conducted a pre-doctoral research stay at Leiden University, The Netherlands from September to November in 2021. Her areas of interest are peace studies, gender studies and feminism, as well as the development and education of girls and women. She won the Prize of Research and Gender in 2020 awarded by the equality unit at Universitat Jaume I in collaboration with the Isonomia Foundation.

Diego Moliner-Urdiales has a Bachelor's degree in Sciences of Physical Activity and Sport from the INEFC of Lleida and a PhD from the University of Zaragoza. His research field focuses on physical activity and health during the school period. He has collaborated in diverse national and European research projects, and he has authored many scientific publications. Since the academic year 2009/2010, Diego has been working as a lecturer and researcher at the Department of Education at Universitat Jaume I, in which he leads the LIFE research group and coordinates the Educational Innovative group GIE-FORMA.

Irene Monzonís-Carda is a doctoral student in the Education programme at Universitat Jaume I. She holds a degree in Pre-school and Primary Education and specialized in Physical Education from the same university. She also studied a Master's degree in Neuropsychology and Education at the UNIR. Irene has work experience as a pre-school teacher in a public school from the Valencian Community. Currently she is a member of the LIFE research group (Physical Activity, Fitness and Health) at Universitat Jaume I.

Mar Ronchera has studied a Master's degree in Early Childhood Education and a Master's degree in Psychopedagogy (psycho-pedagogical intervention specialty from educational improvement and inclusion). She has collaborated with the research carried out by the students of the Diploma in Training for Work and Independent Life for Young People with Intellectual Disabilities. She is currently a student in the PhD programme in Education offered at

Universitat Jaume I. Her ethnographic research explores the processes of transformation that lead us towards inclusive intercultural education.

Estefanía Sánchez García has a degree in History and Heritage from Universitat Jaume I. She is currently studying her second degree in Humanities: Intercultural Studies.

Gloria Sánchez-Muñoz is graduated in English Studies from Universitat Jaume I (Spain) with an Academic Achievement Award. She holds an 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.

Elena Serrano Hernández is an English Studies student at Universitat Jaume I, Spain. She is part of the Group for Research on Academic and Professional English (GRAPE) at Universitat Jaume I, which specializes on the use of academic English and multimodality among other topics.

Daniel Vilar Guillén is a graduate in History and Heritage from Universitat Jaume I. He has also participated in the Study and Research programme for two years, receiving training within the Antiqua research group, which is focused on ancient history and archaeology.

## Notas biográficas

Mireia Adelantado-Renau es doctora en Educación con mención internacional por la Universitat Jaume I. Se especializó a través del máster en Investigación Sociosanitaria y máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (especialidad Ciencias Experimentales). Desde el curso 2016-2017 desarrolla su labor como personal docente e investigador en el Departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universitat Jaume I, donde es miembro del grupo de investigación LIFE y del grupo de Innovación Educativa MACTIVEU.

Susana Barberá Forcadell es licenciada en Ciencias de la Información (1993) por la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Comunicación (2022) por la Universitat Jaume I, después de obtener el título de máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación, en la especialidad de Periodismo Digital y Multimedia (2014). Desde el año 2010 es profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Comunicación en esta universidad. Su investigación se centra en la comunicación y divulgación de la ciencia.

Ramineh Bavarsad Ahmadi es estudiante de doctorado en la Universidad Politécnica de Valencia. Se graduó en literatura inglesa de la Universidad Estatal de Chamran en Ahvaz (Irán). Siguiendo una carrera en la enseñanza de inglés en el Instituto de Idiomas de Irán, ha dedicado su experiencia a la enseñanza de adolescentes y adultos desde niveles principiantes hasta avanzados y ha asesorado con frecuencia a varios institutos sobre el diseño de programas de estudios apropiados para los estudiantes. También ayudó a los solicitantes a obtener competencias para los exámenes IELTS/TOEFL y, a menudo, ha realizado sesiones de inglés extracurriculares para estudiantes que participan en los exámenes de ingreso a la universidad y las pruebas de

evaluación anuales/semestrales en la escuela. Después de obtener una maestría en enseñanza de inglés, se convirtió en profesora en la Universidad de Chamran y realizó cursos de habla y comprensión auditiva para estudiantes de licenciatura en Literatura y Traducción Inglesas. Actualmente, está trabajando en una tesis doctoral en el campo de la descortesía en contextos mediados por computadora y ha participado en varios seminarios relacionados con el campo.

María Reyes-Beltrán Valls es doctora con mención europea en Aspectos Biomédicos de la Actividad Física y la Salud por la Universidad de Roma «Foro Itálico» (Italia). Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por el INEFC-Lleida. Máster europeo en Actividad Física y Salud por la Universidad de Roma «Foro Itálico» (Italia). Desde el curso 2018-2019 desarrolla su labor docente e investigadora en la Universitat Jaume I de Castellón, en la que es miembro del grupo de investigación Physical Activity, Fitness and Health (LIFE).

Vicent Briva-Iglesias es un investigador de doctorado financiado por D-REAL y con sede en la Universidad de la Ciudad de Dublín, Irlanda, que trabaja en la traducción automática interactiva y la interacción humano-computadora. Es licenciado en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I, así como Máster en Tecnologías de la Traducción por la Universitat Autònoma de Barcelona. Vicent Briva Iglesias combina su práctica de investigación en tecnologías de la traducción con la industria de servicios lingüísticos, donde también trabaja como traductor jurado de inglés, catalán y español, especializado en los dominios legal, financiero y de *software*. También imparte los módulos de Orientación profesional e Introducción a Python para lingüistas en el Máster en Tecnologías de la Traducción en la Universitat Oberta de Catalunya.

Cristina Enguïdanos ha finalizado sus estudios en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat Jaume I. También cursó la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (finalizada en 2003) en esa universidad. Como futura docente ha tenido la necesidad de investigar por qué cada vez es más frecuente oír hablar del síndrome de *burnout* en este colectivo, y qué situaciones afectan a su salud y bienestar. Por otro lado, conocer con más detalle qué es el *engagement* y proporcionarles herramientas que



les ayuden a fomentar e incrementar su nivel de plenitud y bienestar en el entorno laboral.

Alicia Franch-Belmonte es estudiante de máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universitat Jaume I. Graduada en Maestra de Educación Primaria por esta universidad y titulada en Enseñanzas Artísticas Superiores por el Conservatorio Superior de Castellón ha colaborado con el grupo de investigación Physical Activity, Fitness and Health (LIFE) de la Universitat Jaume I.

Bochra Laghssais es investigadora del Programa de Doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Realizó una estancia de investigación predoctoral en la Universidad de Leiden, Países Bajos de septiembre a noviembre de 2021. Sus áreas de interés son los estudios de paz, los estudios de género y el feminismo, así como el desarrollo y la educación de niñas y mujeres. Ganadora en 2020 del IV Premio de Investigación y Género otorgado por la Unidad de Igualdad de la Universitat Jaume I en colaboración con la Fundación Isonomía.

Diego Moliner-Urdiales es licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por el INEFC de Lleida y doctor por la Universidad de Zaragoza. Su línea de investigación se centra en la actividad física y la salud durante la etapa escolar. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación de ámbito nacional y europeo, y es autor de numerosas publicaciones científicas. Desde el curso 2009/2010 desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I desde donde dirige el grupo de investigación LIFE y coordina el Grupo de Innovación Educativa GIE-FORMA.

Irene Monzonís-Carda es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. Graduada en Maestra de Educación Infantil y Maestra de Educación Primaria con mención en Educación Física por la misma universidad. Realizó el máster en Neuropsicología y Educación en la UNIR. Ha trabajado como maestra de Educación Infantil en una escuela pública de la Comunidad Valenciana. Actualmente es miembro del grupo de investigación Physical Activity, Fitness and Health (LIFE) de la Universitat Jaume I.

Mar Ronchera ha estudiado el Grado en Maestra de Educación Infantil y el máster en Psicopedagogía (especialidad intervención psicopedagógica desde la mejora educativa y la inclusión). Ha colaborado con la investigación realizada por el estudiantado del diploma en Formación para el Trabajo y la Vida Independiente de Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Actualmente, es estudiante del Programa de Doctorado en Educación. Su investigación etnográfica explora los procesos de transformación que nos conducen hacia la educación intercultural inclusiva.

Estefanía Sánchez García es graduada en Historia y Patrimonio por la Universitat Jaume I. Actualmente se encuentra cursando una segunda titulación en Humanidades: Estudios Interculturales.

Gloria Sánchez-Muñoz es licenciada en Estudios Ingleses por la Universitat Jaume I) con un Premio a la Excelencia Académica. Tiene un máster en Didáctica de la Lengua Inglesa en Educación Secundaria y otro en Enseñanza de la Lengua Inglesa en Contextos Multilingües. Actualmente trabaja como profesora de inglés en secundaria y como asesora lingüística en la Universitat Jaume I. Sus intereses de investigación incluyen nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras, actitudes lingüísticas y la expresión escrita en segundas lenguas.

Elena Serrano Hernández es estudiante del Grado de Estudios Ingleses en la Universitat Jaume I, España. Forma parte del Grupo de investigación del Inglés Académico y Profesional (GRAPE) de la Universitat Jaume I, especializado en el uso del inglés académico y la multimodalidad entre otros temas.

Daniel Vilar Guillén es graduado en Historia y Patrimonio por la UJI. Ha sido participante del programa Estudia e Investiga durante dos años dentro del grupo de investigación Antiqua, centrado en historia antigua y arqueología.

La col·lecció “Emergents”, promoguda per la Facultat de Ciències Humanes i Socials, continua donant suport a la divulgació de la tasca desenvolupada, majoritàriament, per investigadors novells. Aquest quart volum arreplega, mitjançant les onze contribucions que el configuren, el resultat de les investigacions que ens permeten explorar tot allò que ens fa part del que la Declaració Universal dels Drets Humans anomena *la família humana*.

La integració de la investigació de les Ciències Humanes i Socials és essencial perquè els beneficis de la inversió en ciència i tecnologia arriben a la societat. La transferència dels resultats, fruit del treball conjunt i multidisciplinari de l'ésser humà i l'organització social, així com de l'exploració de les cultures que formen i han format part del món, es torna fonamental per afrontar els grans reptes de les societats del futur.