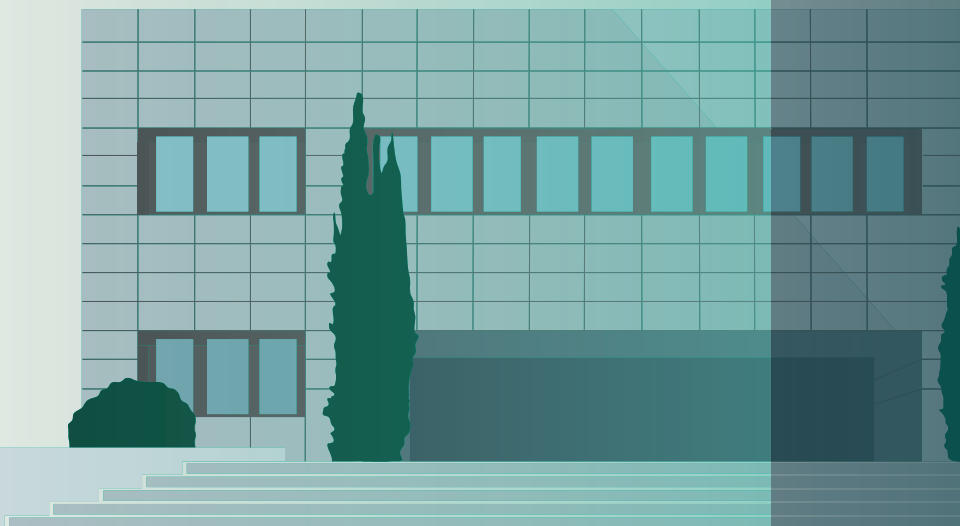


Les societats diverses

Mirades interdisciplinàries
des de les ciències humanes
i socials

Fco. Javier Vellón Lahoz
Patricia Salazar-Campillo (ed.)

Emergents 2



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

Patricia Salazar-Campillo és llicenciada (1995) i doctora (2003) en Filologia Anglesa per la Universitat Jaume I. Actualment és vicedegana de la Facultat de Ciències Humanes i Socials d'aquesta universitat. La seua investigació està centrada en la pragmàtica del interllenguatge i el discurs online.

Les societats diverses

**Mirades interdisciplinàries
des de les ciències humanes i socials**

Direcció de la col·lecció

Andreu Casero Ripollés

Comitè científic

Coordinen

Esther Monzó-Nebot

Patricia Salazar-Campillo

Fco. Javier Vellón Lahoz

Membres

Robert Arnau Roselló

M. Carmen Campoy Cubillo

Pablo López Rabadán

Carmen María Fernández Nadal

Jesús Gil Gómez

Jorge Martí Contreras

Susana Miquel Segarra

Kim Schulte

Mónica Velando Casanova

Col·lecció «Emergents»
Núm. 2

Les societats diverses

Mirades interdisciplinàries des de les ciències humanes i socials

Fco. Javier Vellón Lahoz
Patricia Salazar-Campillo (ed.)

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Dades catalogàfiques

Noms: Vellón Lahoz, Javier, editor literari | Salazar Campillo, Patricia, editor literari | Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials (25é : 2020 : En línia), autor | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Les Societats diverses : mirades interdisciplinàries des de les ciències humanes i socials / Fco. Javier Vellón Lahoz, Patricia Salazar Campillo (eds.)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2021] | Col·lecció: Emergents ; 2 | Recull part de les ponències presentades en les XXV Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, celebrades en línia el 8 de maig de 2020 organitzat per la Universitat Jaume I | Textos en valencià, castellà i anglès

Identificadors: ISBN 978-84-18432-70-5 (paper)

Matèries: Humanitats – Investigació | Ciències socials – Investigació

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



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



Reconeixement-CompartirIgual

CC BY-SA

Aquesta obra està llicenciada sota CC BY-SA 4.0. Per a veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

© Del text: Les autores i els autors, 2021

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

Coordinació editorial: M. Carme Pinyana i Garí

ISBN 978-84-18432-70-5 (paper)

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Emergents.2021.2>

Dipòsit legal: CS 382-2021

Índex

Emergents en ciències humanes i socials: la recerca com a projecte Fco. Javier Vellón Lahoz i Patricia Salazar-Campillo.....	9
Teacher's feedback to learner's errors: a focus on level of proficiency Cristina Iserte Iserte	21
El uso de recursos complementarios a la imagen en la gestión estratégica de Instagram como herramienta de comunicación política. La campaña electoral española de abril de 2019 Alejandra Tirado García	37
Learning styles and Generation Z at university: Perceptual learning preferences and digital media in the efl classroom Noelia Gargallo-Camarillas	49
Prevalencia y características del bullying y cyberbullying en la población adolescente: Proyecto dados Irene Monzonís-Carda, Mireia Adelantado-Renau María Reyes Beltrán-Valls y Diego Moliner-Urdiales.....	63
Investigating Lexical Repetition in Legal translation: English United Nations General Assembly resolutions and their translation into Spanish Najat Sijilmassi.....	75

Manifestation of Empowerment in Mernissi's Dreams of Trespass: Tales of a Harem Girlhood Bochra Laghssais.....	91
La investigació biogràfico-narrativa en l'àmbit de les ciències socials: recuperant històries de vida de dones de Vila-real Flores Higuera Parra i Marta García García.....	107
Globalización y guerras internas: el caso de Colombia Camilo Eduardo Espinosa Díaz	121
La cohesión léxica y lingüística a través del rap María Pareja-Olcina	137
Feminismo islámico. Un acercamiento a las perspectivas de Sirin Adlbi Sibai y Najat El Hachmi Mohamed Saidi Annouri	159
Notes biogràfiques	173
Bionotes	177
Notas biográficas.....	182

Emergents en ciències humanes i socials: la recerca com a projecte

Fco. Javier Vellón Lahoz
vellon@uji.es

Patricia Salazar-Campillo
csalazar@uji.es

El capítol d'introducció planteja els problemes que han d'afrontar les i els que pretenen endinsar-se en l'àmbit de la recerca, tant pel que fa a la problemàtica inicial de caire metodològic com a la necessitat d'adequar-se a un discurs comunicatiu i a les possibilitats de publicar els resultats de la investigació. A més, en el cas de la recerca en el domini de les ciències humanes i socials, cal afegir la preponderància del paradigma de les ciències experimentals, no sols en el mètode de recerca sinó, fins i tot, en la vigència d'un model comunicatiu que determina des de l'estructura i organització del material i del contingut fins als recursos expressius. El model científic actual s'adreça vers un marc epistemològic basat en la comprensió holística i interdisciplinar, com a superació del pensament lineal tradicional i com a referent per poder assolir unes propostes interpretatives que puguen englobar la complexitat i la diversitat de les societats actuals.

Paraules clau: ciències humanes i socials, ciències experimentals, discurs científic, pensament holístic, model ecològic

Introducció

El volum EMERGENTS 2: LES SOCIETATS DIVERSES. MIRADES INTERDISCIPLINÀRIES DES DE LES CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS recull algunes de les comunicacions presentades en les XXV Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, celebrades al maig de 2020 a la Facultat de Ciències Humanes i Socials (FCHS) de la Universitat Jaume I.

La voluntat d'endinsar-se en el món científic dels autors i les autores que integren aquesta publicació justifica l'existència d'obres d'aquesta mena, i així ho va decidir l'equip deganal de la FCHS quan va establir, com un dels eixos de la seua gestió, la promoció de les trajectòries relacionades amb la tasca investigadora.

Emergents 2, seguint l'estela del volum que inicià aquesta sèrie, presenta les contribucions elaborades per estudiants i professionals que han decidit incorporar-se a l'àmbit de la investigació. Els seus perfils revelen sobre quins fonaments es vertebra la tasca investigadora al si de la universitat espanyola: egressats que, després de l'experiència d'un màster, opten per continuar el procés investigador iniciat amb el treball fi de màster; doctorands i doctorandes, l'interés dels quals radica en el compliment del requisit dels estudis de doctorat de crèdits vinculats amb les publicacions i amb la participació en congressos; joves doctors i doctores l'objectiu dels quals és nodrir el seu currículum, majoritàriament per millorar les seues possibilitats de fer carrera acadèmica universitària, tot i que amb condicions tan precàries com és la de professor associat.

La investigació, sobretot la procedent de la universitat, i la publicació del saber científic són dues activitats que pertanyen al mateix domini, ja que, com assenyala Valdés (2000, 145):

La investigación científica es la actividad académica cuyos resultados acaban siendo publicados en revistas profesionales y libros con el refrendo de la comunidad científica. Por lo tanto, es muy fácil distinguir una investigación científica de otra que no lo es; o lo que viene a ser lo mismo, una investigación con la cual la institución de la que emana gana reputación, de otra con la que no.

A l'investigador i la investigadora que inicien la seua trajectòria en aquest àmbit els cal publicar els seus treballs, no només amb la finalitat de compartir els resultats de la seua tasca, sinó, sobretot, perquè, des del punt de vista de la seua carrera acadèmica, resulta una obligació si hom desitja accedir als estàndards de la promoció.

En aquesta línia, i sense tractar els criteris d'excel·lència definits pels barems d'indexació de les publicacions, al jove investigador se li ofereixen algunes oportunitats no sempre fàcils d'assumir:

1. L'autoedició, bé en editorials sense prestigi acadèmic o, a l'altre extrem, d'indubtable reputació, però que exigeixen una important despesa econòmica. És el mercat de les publicacions que es retroalimenta, en molts casos, mitjançant els fons aconseguits gràcies als projectes d'investigació, i que distorsiona la dialèctica establerta entre l'activitat investigadora i la comunicació del coneixement com a marc general de la praxi científica a l'entorn acadèmic.
2. Revistes que, en el cas de les millors considerades atesa la seua baremació, i que, per tant tindrien una incidència determinant en la carrera professional universitària, són inaccessibles per als investigadors i investigadores novells. Ja fa anys que s'ha estés l'estratègia de pagar un número d'aquestes publicacions per part dels grups d'investigació, amb la finalitat d'editar un monogràfic encapçalat pels investigadors i investigadores principals i amb la participació de l'alumnat que està desenvolupant alguna de les etapes del doctorat.
3. Publicacions fomentades i finançades per institucions públiques que actuen com a canal vertebrador del primers passos dels científics novells. Aquest és el cas de la col·lecció *Emergents*, l'origen de la qual és, precisament, la vocació per fomentar la investigació en el terreny de les ciències socials i humanes per part del deganat de la FCHS de l'UJI.

Aquest darrer tipus de proposta actua, juntament amb la tutorització i direcció dels autors i autores, com una veritable escola d'aprenentatge del que significa la comunicació científica mitjançant el model discursiu de referència en l'escriptura acadèmica, atés que, com Montejo (2016, 22) indica:

El primer reto que debe encarar el investigador es enfrentarse a la tarea de elaborar artículos sin que en su preparación de pregrado recibiera instrucción formal sobre cómo hacerlo. En la educación postgraduada la preparación de artículos científicos es asumida como expresión del crecimiento profesional, pero se da por sentado que los participantes saben hacerlo, o que las normas para la presentación de originales de las revistas son suficientes.

Efectivament, tant a partir de la guia prèvia per als autors i autores participants en les Jornades de Foment de la Investigació, com també des d'un procés editor caracteritzat per l'afany didàctic, aquestes edicions esdevenen una autèntica escola per a la iniciació en el discurs escrit de la investigació i permeten als i les aprenents enfrontar-se als reptes de la comunicació científica.

D'aquesta manera, es consoliden dues funcions cabdals per al futur dels investigadors i investigadores novells. Per una banda, la iniciació a les dinàmiques de l'activitat científica i a la seua comunicació a través de les xarxes que garanteixen el flux de la informació vers la comunitat discursiva. Per l'altra, es fixen les claus per a l'aprenentatge de tot el que suposa l'activitat de textualització dels continguts provinents d'una investigació, que ha d'ajustar-se a uns paràmetres i uns estàndards d'exigència i qualitat que representen un salt qualitatiu notable respecte a l'experiència amb els treballs acadèmics realitzats a les fases prèvies del sistema universitari. Tot això és de singular importància per a aquests i aquestes estudiants, perquè, com afirma Espino (2015, 961):

A pesar de que los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica se enfrentan a la resolución de multitud de tareas que implican el uso de la lectura y la escritura para aprender los contenidos de las diferentes materias que cursan, no son tantas las oportunidades que se les brindan para enfrentarse a la realización de tareas híbridas que requieran niveles altos de elaboración, que impliquen la integración de diferentes fuentes, extensa composición escrita o que promuevan mayormente un conocimiento profundo de la temática objeto de estudio.

El model de discurs científic

A més dels reptes que els investigadors i investigadores han d'afrontar, en la línia del que s'ha comentat a l'apartat anterior, els i les que procedeixen de l'àmbit de les ciències socials i, més encara, de l'àmbit humanístic, es troben amb un model de praxi investigadora que respon als criteris i objectius de les ciències experimentals i tecnològiques. Aquesta situació de domini és l'expressió d'una racionalitat guiada pels interessos de la societat actual, nodrits per les lleis del mercat i de tot allò que pugua contribuir a arrelar els fonaments econòmics de la societat del benestar.

Els autors de l'Escola de Frankfurt ja advertien sobre el que Adorno va definir com el positivisme absolutitzant de les ciències (Adorno et al. 1973, 123 i

ss.), i Habermas (1988, 100) com un «racionalisme disminuït en termes positivistes». Els seus plantejaments criticaven el lloc que les ciències experimentals i tecnològiques ocupaven al si de les societats derivades del capitalisme, ja que la seua condició dominant com a exponent de la raó pràctica en termes de benefici material, quantificable, de la investigació transforma en raó objectiva tot el que s'ajusta a la seua metodologia i al seu discurs.

Aquesta tendència, derivada de l'ideari imperant en la societat actual, condiona de manera notable els marges d'actuació de les disciplines humanístiques, així com el seu model comunicatiu i, en definitiva, la seua ubicació en el discurs del coneixement, com afirma Gadamer (1977, 32-33):

El verdadero problema que plantean las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprehendida si se las mide según el patrón del conocimiento progresivo de leyes. La experiencia del mundo sociohistórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales. [...] El conocimiento histórico no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única.

El caràcter dominant dels principis rectors del model de les ciències experimentals i tecnològiques ha imposat uns criteris de validació de la tasca investigadora sotmesos a la racionalitat instrumental i, en aquest sentit, assentats sobre un empirisme que cataloga l'excel·lència de la tasca científica en clau econòmica, amb criteris com ara la productivitat o la rendibilitat. Així ho ha plantejar Mejía Correa (2009, 236):

Analizar la producción de conocimientos en términos de mercado [...] constituye el carácter dominante de la ideología del sistema de producción capitalista y lleva a privilegiar la investigación de carácter tecnológico. En consecuencia, la investigación y la producción de conocimiento en las ciencias sociales, bajo el esquema del neoliberalismo y de la política de ciencia y tecnología del país, se ve cada día más expuesta a ser invadida por el positivismo de las ciencias aplicadas, desdibujándose su sentido por los mecanismos de instrumentalización incorporados por el sistema en sus estrategias de gestión racionalistas.

Els investigadors i investigadores novells en les disciplines socials i, sobretot, humanístiques han d'afrontar un repte suplementari amb el paper preponderant concedit al complex tecnocientífic per part de la cultura dominant, com

a expressió del discurs del poder a les societats capitalistes avançades. Des d'aquesta posició de domini, el discurs científic ha estat legitimat per generar un control sobre les actuacions en els diversos àmbits socials i, en conseqüència, se li ha investit d'un poder simbòlic que considera la producció de textos tecnocientífics com un aspecte vinculat amb les lleis del mercat.

Des d'aquesta concepció, s'entén que aquesta dimensió del discurs determina un model no només per exercir l'activitat investigadora, sinó un referent obligat per a la comunicació. Així, nombroses publicacions de ciències socials, les de major índex d'impacte, i cada vegada més les pertanyents a l'especialitat humanística, demanen un plantejament ajustat al paradigma experimental i que condiona tot el procés implicat en una investigació: el component empíric, que exigeix el treball de camp per establir les dades; la metodologia aplicable per assolir uns objectius; l'obtenció d'uns resultats avaluable des dels plantejaments inicials i una síntesi que suposa una transformació de la situació inicial.

Tot això té la seua correspondència en la tasca de textualitzar el coneixement, tant pel que fa a l'estructura de la col·laboració, com a l'estil d'escriptura, caracteritzat, a partir del marc idiomàtic anglosaxó, pels valors associats amb l'ideal de l'eficàcia comunicativa: la brevetat, la precisió terminològica, l'economia sintàctica, la neutralitat estilística i l'enunciat categòric.

Les ciències socials i humanes s'enfronten, d'aquesta manera, a un important desafiament en què s'hi troben implicats tant l'objecte d'estudi com la seua orientació metodològica i la seua translació mitjançant els paradigmes discursius acceptables per part de la societat del coneixement. Com diu Ianni (1996):

Las ciencias sociales tienen el desafío de interpretar nuevas realidades y de reinterpretar realidades que ya habían sido explicadas o comprendidas. En la medida en que el objeto se modifica cualitativamente, y no solamente en términos cuantitativos, se reabre el problema de la reconstrucción de conceptos, categorías, leyes e interpretaciones. Además de las nuevas realidades, las realidades anteriores se reubican en nuevos moldes, en otro contexto histórico, en un contrapunto diferente entre singularidad y universalidad.

Una alternativa que va sumant adeptes en les darreres dècades, i de la qual s'ofereixen mostres en aquest volum, és la plantejada per l'anomenada «tercera cultura», com ha estat exposada per Fernández Buey (2006). Es tracta d'una proposta interdisciplinària la finalitat de la qual és acabar amb el hiat existent entre les humanitats i les ciències amb l'objectiu d'aconseguir una perspectiva que es

nodreix de les qualitats d'ambdues disciplines per afrontar així la investigació d'una realitat complexa, en què el coneixement científic i tecnològic desenvolupa notables derivacions en el domini del camp sociocultural i ètico-polític, i en què el flux de la comunicació incideix en el progrés experimental i en les relacions humanes en totes les seues vessants (econòmiques, sociològiques, educatives, etcètera).

En aquest context, que reivindica un pensament global i integral com a exponent del model científic adient per a l'observació o interpretació de la realitat actual, els humanistes han d'acollir la cultura científica per superar la mera especulació com a metodologia allunyada de la contingència del món; per la seua banda, els científics han de completar la seua competència amb una formació humanística que els permeta ubicar la investigació en la seua dimensió social (en aspectes històrics, filosòfics, educatius, ètics, deontològics, etcètera).

Les ciències socials i humanes i el nou paradigma científic

La ciència actual emfatitza la necessària interacció de dos factors que determinen la conducta humana. D'una banda, el cognitivisme, les estructures del pensament que situen la persona com a referent del coneixement. Com diu Bastardas (1996, 28):

Som, doncs, en l'època de la centralitat de la ment. Els físics saben que construeixen el seu coneixement en la seua ment —amb les propietats determinades per aquest sistema— [...] i les ciències cognitives han conegut un desenvolupament impressionant.

De l'altra, la dimensió social i com actua en la configuració del comportament humà. El resultat és tot un mostrari d'investigacions l'objectiu de les quals és determinar els vincles entre ambdues magnituds, la individual i la social, i com aquesta última incideix en el desenvolupament del compost cervell-ment.

En aquesta línia, cobren rellevància els estudis en matèria educativa que pretenen una síntesi entre les propostes de Vygotsky i les de Piaget; els treballs de Bronckart al voltant de la noció de text com a construcció social que condiciona les accions comunicatives dels parlants; tot el model de la psicolingüística que, des de Chomsky, s'obri a les propostes funcionalistes i sociocognitives de

Halliday o Dik, amb les seues evidents aplicacions a l'àmbit de la didàctica de les llengües, tant de L1 com de L2; les teories del discurs formulades per Teun A. Van Dijk i, en la seua vessant crítica, amb les aportacions de Norman Fairclough o Ruth Wodak, que han tingut una influència decisiva en les aproximacions actuals a l'univers de la comunicació (periodisme, publicitat, discursos audiovisuals, llenguatge polític), com ho demostren les obres de Roger Fowler al voltant de la notícia o de Theo van Leeuwen sobre la multimodalitat, amb incidència en tots els camps del saber.

Aquesta direcció del debat científic vers el complex individu-ment-context social planteja una perspectiva de caire globalitzador a partir dels principis defensats pel sociòleg Edgar Morin, i la seua perspectiva que emfatitzava la transcendència d'adoptar una mirada que pugua transcendir les singularitats per contextualitzar els fenòmens mitjançant les relacions establertes amb la resta d'activitats de l'entorn. Es tracta del pensament ecologitzat, com ho defineix Andrade (2017):

El pensamiento ecológizado cuenta con un aspecto paradigmático, con el que se busca resignificar, integrar y superar el paradigma de la simplicidad, y a cambio proponer el paradigma de la complejidad, como una invitación de reforma al pensamiento y los saberes, que responda relacionamente a la creciente solicitud de educación integrativa con calidad humana y profesional.

És el pensament holístic, que estableix la necessitat d'una visió oscil·lant, que va de la globalitat a la particularitat, i, després, en sentit invers, com a fonament d'una teoria del coneixement amb possibilitats d'abordar l'estudi dels fenòmens multidimensionals i, per aquesta raó, respectuosa amb la diversitat sense rebutjar la unitat i interessada per les realitats complexes, conflictives i irreductibles a tesis simplificadores.

Amb aquest paradigma, la realitat deixa de ser una entitat estàtica i passa a estar constituïda per una estructura dinàmica, en canvi continu, sotmesa a la temporalitat —que esdevé un àmbit de referència inexcusable—, amb capacitat per produir una diversitat d'esdeveniments i de processos, en constant intercanvi amb la resta de components de l'ecosistema de què forma part, gràcies a un nucli referencial subjacent que la sustenta.

Aquesta nova perspectiva del paradigma científic planteja la necessitat d'una mirada interdisciplinària en la tasca investigadora, ja que l'atomització de l'orientació metodològica impedeix la comprensió dels fenòmens interrelacionats i

com a expressió de principis integradors globalitzats. En paraules de Fernández Toledo (2003):

Los enfoques interdisciplinarios permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos, ofreciendo de este modo una imagen más completa y enriquecedora, llena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados.

Amb aquest impuls integrador de la diversitat disciplinar, els joves investigadors i investigadores afronten, més encara que els ja experimentats i amb un horitzó professional consolidat, les limitacions del sistema acadèmic espanyol i dels procediments auditors sobre els quals s'assenta la qualificació de l'activitat científica, ja que quasi no contempla el diàleg enriquidor entre experiències i afavoreix la tendència al saber compartimentat, com, encertadament, observa Fernández (2004, 173):

Las fronteras interdisciplinarias son más fluidas y difusas cuando las «tribus académicas» carecen de un claro sentido de cohesión y de una identidad compartida (Whitley 1980). En este último caso es frecuente que grupos de disciplinas colindantes disputen un mismo territorio intelectual, lo que puede conducir a una división de intereses o, por el contrario, a una creciente unificación de ideas y de enfoques.

Com mostren alguns dels treballs d'aquesta publicació, en les ciències socials i humanes hi ha una voluntat de transcendir el reduccionisme metodològic envers una perspectiva global i integradora, amb la finalitat de superar el pensament tradicional de caire lineal i endinsar-se en una comprensió holística i interdisciplinar. Són el reflex del que Velásquez (2011, 172-173) considera que ha marcat l'evolució d'aquestes disciplines científiques en els darrers temps:

Las ciencias sociales han evolucionado en su desarrollo desde una perspectiva de la simplicidad hacia una perspectiva de la complejidad. Desde su fundación, como áreas autónomas de producción de conocimiento, se destacan hitos críticos hasta el momento actual, caracterizado por una nueva revolución en términos epistémicos, desde el pensamiento simple al complejo.

Gràcies a aquest canvi d'orientació, les ciències socials i humanes han esdevingut una referència ineludible per comprendre l'extrema complexitat d'un

món sacsejat per tensions que convulsionen les identitats socials, polítiques i històriques de les comunitats i dels individus. Els fonaments considerats sòlids i atemporals han de ser reinterpretats des de paradigmes més flexibles i dinàmics, que puguin integrar els grans esdeveniments de l'actualitat: l'univers de la informació i del coneixement a l'àmbit de les xarxes socials; les transformacions de la multiculturalitat impulsades des dels moviments migratoris; el sentit de las consciències identitàries al món de les entitats supranacionals; la necessària reflexió productiva al voltant dels valors ètics del mateix avanç científic i tecnològic. Com indicava Monzó-Nebot en el primer volum de la col·lecció Emergents (2020, 16):

Les ciències humanes i socials experimenten en aquests moments una rellevància renovada. Són el marc des del qual podem comprendre els canvis que ens envolten. Els canvis tecnològics que ens fan parlar de les societats en xarxa [...], les transformacions dels models migratoris [...], les noves formes de diversitat lingüística que ens obliguen a modificar paradigmes i a superar els models que ens ancoren a categoritzacions improductives.

En aquest sentit, el segon volum de la col·lecció Emergents recull investigació innovadora que pot obrir noves línies de recerca que òmpliguen buits ben identificats. En alguns casos, els estudis representen el primer pas cap a una investigació més àmplia i generalitzable en distints contextos duta a terme per autors novells, com hem dit en la primera secció d'aquest capítol.

Les deu contribucions que integren el present volum són mostra de la varietat i riquesa de les ciències humanes i socials, doncs comprenen temes que van des de la investigació a l'aula en llengua estrangera prenent com a referència les preferències d'aprenentatge de l'alumnat (Gargallo-Camarillas) o el paper de la retroalimentació del professor (Iserte), a l'anàlisi lèxica en textos legals (Sijilmassi) i l'adquisició de competència comunicativa (Pareja-Alcina). Altres contribucions pertanyen al ventall més humanístic i se centren en la dona com a eix fonamental de la investigació. Així doncs, trobem en aquest volum recerca sobre la importància de l'apoderament de la dona (Laghssais), sobre vivències de dones que parlen de la seua educació (Higuera i García) i sobre l'alliberament de la dona en la societat àrabo-musulmana (Saidi Annouri). L'àmbit educatiu té el seu espai, amb l'estudi dedicat al *bullying* i la seua variant de *cyberbullying* en adolescents en el context de l'educació secundària. Finalment, el volum recull dos treballs de gran interès en el món actual: una aproximació a l'impacte

de les polítiques econòmiques derivades de la globalització en les societats no desenvolupades, com ara la de Colòmbia, i les conseqüències bèl·liques que se'n deriven, i l'ús d'Instagram com a eina per a les estratègies de comunicació política, amb el cas concret de la campanya per a les eleccions generals espanyoles de 2019.

A més, les contribucions mostren la recerca qualitativa i quantitativa. Si bé es pot pensar que aquesta darrera aporta més rigor metodològic, amb una metodologia específica i amb anàlisi estadística de dades, els detalls i riquesa de matisos que es poden extraure de la recerca qualitativa fa que eixos articles siguen llegits amb una perspectiva més intimista i subjectiva també emmarcada dins del model científic.

Bibliografia

- Adorno, Theodor W. y otros. 1973. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Andrade, José Alonso. 2017. «Conocimiento y educación ecologizada: apuestas pedagógicas para reconfigurar el aprendizaje». Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/31794483> [Consulta: 03/11/2020].
- Bastardas, Albert. 1996. *Ecología de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- Espino, Sandra. 2015. «La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20 (66): 959-976.
- Fernández, J. Manuel. 2004. «Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu». *Cuadernos de Trabajo Social* 17: 169-193.
- Fernández Buey, Francisco. 2006. «Ciencia, tecnología y humanidades para el siglo XXI. Ideas en torno a una tercera cultura». En *Perdurar en un planeta habitable: ciencia, tecnología y sostenibilidad*, coord. Jorge Riechmann. Madrid: Icaria, 363-392.
- Fernández Toledo, Piedad. 2003. «Interdisciplinariedad en la ciencia: puntos de encuentro entre lingüística aplicada y documentación». *Tonos Digital* 6. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Fdeztoledo.htm> [Consulta: 03/11/2020].

- Gadamer Hans, Georg. 1977. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, Jürgen. 1988. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Ianni, Octavio. 1996. «Las ciencias sociales y la sociedad global. *Perfiles Educativos* [en línea]. 1996, (71), Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1320710> [Consulta: 02/11/2020].
- Mejía Correa, Adriana M. 2009. La investigación en ciencias sociales y humanas bajo el esquema del modelo universidad – empresa – Estado: una mirada desde la teoría crítica de la sociedad». *Revista Interamericana de Bibliotecología* 32 (2): 231-252
- Montejo, Manuel N. 2016. «La preparación y edición de artículos científicos en el proceso de formación del investigador». *Pedagogía Universitaria* XXI (1): 16-28.
- Monzó-Nebot, Esther. 2020. «La recerca emergent en ciències humanes i socials: fer ciència amb esperit de servei envers les noves societats multiculturals». En *Les ciències humanes i socials. Perspectives emergents per als reptes de les societats multiculturals*, ed. Esther Monzó-Nebot. Col. Emergents 1: 9-18. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Valdés, Benigno. 2000. «Docencia e investigación en la Universidad española. Situación actual y futuro deseable». *Revista de Educación* 323: 137-160.
- Velásquez, Carlos. 2011. «La investigación holística: alternativa integradora en ciencias sociales». *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente* 23 (2): 170-173.

Teacher's feedback to learner's errors: a focus on level of proficiency

Cristina Iserte Iserte

al361935@uji.es

As one of the theoretical conditions for language learning (Alcón-Soler 2004), feedback plays a key role in the English-as-a-Foreign-Language (EFL) classroom. At any level, language learners make errors as part of their learning process. However, little research regarding CF across proficiency levels has been conducted. In order to shed further light on this topic, three EFL classrooms focused on interaction with learners' of different levels of proficiency (i.e., beginner, intermediate and advanced) were analysed to examine teacher's corrective feedback following learners' errors.

Our results show that lexical errors account for the vast majority of errors across levels, and that over 80% of feedback is provided by the teacher. As for the type of feedback employed, recasts are the most used feedback strategy in the three levels. Nevertheless, the different levels of proficiency do not coincide with the second most used strategy, which is translation at the beginner level, explicit correction at the intermediate one, and clarification request in the advanced group. In light of our results, some pedagogical implications emerge for language learning, since level of proficiency seems to be a factor which influences the provision of CF.

Keywords: oral corrective feedback, EFL, level of proficiency, interaction

Introduction

Errors are a significant component in the second language acquisition (SLA) process since they occur in all learners and at all proficiency levels. Thus, the role that corrective feedback (CF, henceforth) plays in language learning has attracted great attention in research and in language pedagogy, especially after the seminal paper by Lyster and Ranta (1997). In this study, the question about what type of feedback is more effective in foreign language acquisition was posed, as data analysis showed that some types were more effective than others. In this sense, the learner's uptake (i.e., the learner's response to the teacher's feedback) served as an indicator of the effectiveness of CF. However, when dealing with errors and CF, some questions are still the focus of much debate nowadays. In general terms, it is assumed that teachers should give feedback as part of learners' learning process, but this feedback may not always be successful since there are factors, such as level of proficiency, that may influence effectiveness of CF.

In an attempt to shed further light on the role of proficiency and the provision of teacher feedback, in the present study we analysed the CF in Spanish EFL classrooms taking into account three levels of proficiency, that is, beginner, intermediate, and advanced. More specifically, this study attempts to ascertain whether the level of proficiency determines the teacher's oral corrective feedback.

This paper provides, first, a theoretical overview of CF and uptake and of research conducted regarding the different factors which may affect CF. The next sections show the purpose and method of the study, the data collection procedure and analysis. The findings are presented in the results and discussion section. Finally, a summary of the findings, limitations and some suggestions for further research are provided in the conclusion.

Theoretical background

Corrective feedback has received great attention in the field of SLA both in research and in language instruction due to the fact that errors are an essential part of interlanguage development (Lyster and Saito 2010). However, some

debate exists on the role of corrective feedback, its effectiveness and usefulness in second and foreign language acquisition (Nassaji 2015).

Corrective feedback is the response to a learner's utterance which contains an error in his/her language production (Ellis 2009). Sheen (2011, 1) defines CF as «a teacher's reactive move that invites learners to attend to the grammatical accuracy of something they have said or written». However, CF focuses not only on developing accuracy but also on pushing learners to move forward in their interlanguage development, assisting in the acquisition of comprehensible input and the production of target-like utterances (Sheen 2011). Therefore, the purpose of CF is to act as a device to assist learners in scaffolding their language learning development by means of inducing learners to pay attention to linguistic form and meaning in the different communicative contexts (Long 1991). This may help learners to comprehend input and be able to produce and modify language utterances in order to succeed both in the oral and written mode (Sheen 2011).

Error correction in second language acquisition

Corrective feedback provides learners with negative evidence, that is, information of what is not correct in a given language, which contrasts with the notion of positive evidence, which refers to the information of what is possible in a language as a result of natural exposure to language input, an essential component of second language learning (Gass 2004). Therefore, CF plays a pivotal role in both language pedagogy and in SLA research, becoming an important device in second language development (Alcón-Soler 2004). Due to its significance, there has been a growing interest regarding the effectiveness of CF, and teachers are concerned with whether they should correct learners' errors, and if so, what linguistic features should be corrected, how to deal with errors, and when they should give feedback to learners (Ellis 2017).

These questions arose after Truscott's (1996) assertion that CF was not effective and therefore, it should be rejected, and the nativist approach which claimed that positive evidence was sufficient for second language development and there was no need for negative evidence (Krashen 1985). Nevertheless, interactionist approaches have emerged as a reaction to the ineffectiveness of CF which concluded that the provision of feedback in L2 interaction would be necessary to

assist learners in noticing L2 input and to prompt their language improvement (Lyster, Saito and Sato 2013), and that the negotiation of meaning which occurs in interaction provides learners not only with information about the success of communication but also with opportunities to adjust their non-target output (Gass 1997). On that account, theoretical approaches oriented to interaction agreed on the prominent role that CF has, being not only favourable but also essential for moving learners forward in L2 development (Lyster, Saito and Sato 2013).

Although there seems to exist a general consensus regarding the significance of CF, it has not been generally agreed in language pedagogy. Some language teaching methods such as the *Audiolingual Method* and other humanistic approaches such as the *Natural Approach* viewed CF as negative in the language learning process. In the early *Communicative Language Teaching* method, CF was viewed as important for acquiring accuracy, but it should be avoided in developing fluency.

The issue of which errors should be corrected may be the most significant topic for teachers. First, it should be noted the distinction between ‘error’ and ‘mistake’, being the former a consequence of a lack of knowledge, and the latter occurs as a result of a performance phenomenon (Ellis 2017). Decades ago, Burt (1975) had suggested that teachers should provide feedback to errors which create a communication problem or to those which stigmatized learners. Notwithstanding, the distinction between error and mistake is sometimes difficult for teachers to detect. For this reason, some authors argued that the best option would be to provide CF in task-based lessons, in which the focus is only on a specific linguistic feature (Sheen 2011).

Research on teachers’ error correction has proved that they do not consistently address learners’ errors nor are they often provided with skills or strategies to deal with them (Sheen 2011). Thus, teachers should be trained in different options and techniques for the provision of feedback, adjusting them to varied learners’ differences in a classroom setting. On that account, some taxonomies regarding CF strategies have been developed.

Oral corrective feedback: A taxonomy

Regarding CF taxonomies, the classification developed by Lyster and Ranta’s (1997) seminal study is best known due to its impact on further studies. According to this study, six different CF types were identified:

1. *Recast* involves the teacher's reformulation of a total or partial learners' utterance, minus the error. It is implicit as the teacher does not indicate that an error has occurred, but solely corrects the error.
2. *Explicit correction* involves the explicit explanation of the correct form. It includes phrases such as *You should say...*, or *No, the correct form is...*
3. *Clarification request* involves the teacher's signal that an utterance has been misunderstood and then, a reformulation is required. It includes phrases such as *Pardon?*, *Sorry?* or *I don't understand what you said.*
4. *Metalinguistic feedback* involves the teacher's metalinguistic comment followed by a reformulation of the utterance or by encouraging the learner to self-correct.
5. *Elicitation* involves the teacher's repetition of the utterance containing the error up to the point where the error occurred to prompt self-correction.
6. *Repetition* involves the teacher's imitation of the utterance containing the error, often accompanied by rising intonation in order to draw attention to the learner's error.

This taxonomy was later classified into two broad categories: reformulations and prompts. Thus, recast and explicit correction were included in the category of reformulations and the other four categories in the category of prompts, which would be characterized for encouraging learners to self-repair (Lyster and Ranta 2007).

Some studies have dealt with the frequency of different CF types across different instructional contexts (Lyster and Mori 2006; Simard and Jean 2011; Yang 2009). According to these studies, recast was the most frequently used type of CF by teachers, although it may vary depending on the context. Despite the frequent use of CF, its effectiveness is the main concern of both teachers and researchers. In this sense, the learners' responses or uptake to each type of feedback may indicate the success of CF.

The notion of uptake was first introduced by Lyster and Ranta (1997, 49), who defined it as «a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance». Therefore,

uptake is considered a discourse move in the process of learning and a facilitator of acquisition (Ellis, Basturkmen and Loewen 2001).

Descriptive studies which focus on the relationship between CF and uptake (e.g., Révész, Sachs and Mackey 2011), predicted that different types of uptake are likely to affect L2 development and that their use involves different types of processing. Therefore, the key issue of uptake is whether this would act as an indicator of whether CF was correctly reformulated and repaired (Lyster, Saito and Sato 2013). Notwithstanding, identifying the effectiveness of CF is still a complex task in which teachers should not only be concerned of what types of CF are more effective but also be aware of other factors such as the instructional context, student's age or proficiency level, all of which may affect the effectiveness of CF. On that account, CF across proficiency levels is examined in the following section.

Oral corrective feedback across proficiency levels

Level of proficiency is one of the factors that may affect the provision of CF in order for it to be effective. However, little research regarding CF across proficiency level has been conducted. An exception is the study conducted by Gitsaki and Althobaiti (2010) with 28 ESL learners and two native English teachers. The authors examined oral corrective feedback and uptake across two levels of proficiency: beginner and intermediate. On the one hand, results showed that phonological errors were the main concern in both groups and that explicit correction was the most frequent feedback type but this was only successful for the intermediate group. On the other hand, the most successful feedback types in both levels were repetition and metalinguistic feedback, although CF was more successful in the intermediate than in the beginner group.

In the study conducted by Sung and Tsai (2014), 31 foreign language learners were classified into two groups (beginner and advanced) to explore CF and uptake moves. Results revealed that lexical errors were more prominent at the beginner level and phonological at the advanced level. Nevertheless, recasts were the most used feedback type across the two proficiency levels. Regarding uptake, 70% of feedback in the advanced level was followed by uptake and 89.1% in the beginner group. Notwithstanding, both levels of proficiency presented no significant differences in the type of teacher's feedback in relation to eliciting uptake.

In a quasi-experimental study conducted by Ammar and Spada (2006), the potential effectiveness of recasts and prompts in two different proficiency levels was investigated. Results indicated that prompts were more beneficial than recasts, and the effectiveness of recasts depended on learners' proficiency. Therefore, prompts and recasts were effective in the advanced group but prompts were more effective in the low proficiency group.

Finally, Ahangari and Amirzadeh's (2011) study explored CF concerning two EFL teachers and 20 participants at three different levels of proficiency: elementary, intermediate, and advanced. Their findings showed that the most used feedback type was recast in the elementary level with a rate of 73.3 %, intermediate (65 %), and advanced (59.2 %).

The studies described above suggest that learner's proficiency may affect the effectiveness of various types of corrective feedback, which are essential in making learners produce modified output, thus enhancing their interlanguage development. However, as argued above, little research exists regarding CF and uptake at different proficiency levels. In response to this gap in the literature, the present study was designed to explore the different CF types provided across three different levels.

The study

Purpose

In light of previous research discussed in the theoretical framework, level of proficiency seems to be a factor that may affect teachers' selection of CF to address learners' errors. Therefore, the present study aims to explore teacher's oral corrective feedback in three EFL conversation classrooms at different proficiency levels. The following research question is suggested:

RQ: Does level of proficiency determine teacher's oral feedback?

Setting and participants

In the present study, three EFL conversation classrooms at different proficiency levels were observed in order to examine teacher's corrective feedback. These

groups belong to the *Self-Access Learning Centre (CAL)* at Universitat Jaume I (Castelló, Spain) and are divided into three English proficiency levels, that is, beginner, intermediate, and advanced. These groups are formed by a reduced number of students, ranging from 4 to 10 students per class, whose ages range from 20 to 60.

The main aim of these groups focuses on improving fluency when interacting in English. Therefore, they are characterized by being dynamic and with an emphasis on communication, as the students who participate in these groups have to discuss a topic provided by the teacher.

One native speaker of English is in charge of each group, guiding the interaction and providing feedback to the learners. Thus, these groups are meaning-focused classrooms and the aim of their classes is to help learners to be fluent and gain confidence when talking in English, thus improving their language skills.

A total of three sessions per group over a two-week period were expected to be examined, but in the beginner group, only two sessions could be observed due to the situation in Spain as a result of the pandemic provoked by the coronavirus, which caused the cancellation of the university courses. Therefore, three sessions for the intermediate and advanced level were observed and two of them for the beginner group. As each session lasted one hour and a half, a total of 12 hours were observed.

Data collection procedure

In order to conduct the study, 3 sessions of the intermediate and advanced group (4.5h in total), and two sessions of the beginner group (3h) were observed. This means that the data for the present study are naturally-occurring data, with no modification, as the occurrences of feedback moves were transcribed as they happened. Prior to data collection, the researcher informed the teacher that a study was going to be conducted by means of observation and note-taking of interaction in his conversation groups. Likewise, learners were informed that a researcher would be observing the class and taking notes, without revealing the topic of the research. No more information was provided in order to prevent learners to feel pressure and become inhibited to talk. In these sessions, the researcher observed learner-learner interactions, and wrote down the CF provided

by the teacher and the target errors. These data were collected in a table especially designed for the present study.

Data analysis

As mentioned above, the data observed were collected in a table which included the type of error and the different feedback type provided by the teacher. Firstly, it should be mentioned that due to the high number of errors spotted in which no feedback was provided, only those which were followed by the teacher's corrective feedback were analysed.

In order to analyse the data, the student's errors were first classified into phonological, lexical, or grammatical, and CF was classified according to the taxonomy of CF developed by Lyster and Ranta (1997). This taxonomy was adapted because in regard to the classification of feedback, *translation* in response to a learner's L1 target utterances was added due to its frequent use. Thus, CF was classified as recasts, explicit correction, clarification request, metalinguistic feedback, repetition, elicitation, and translation. In the next section, the findings are presented.

Results and discussion

Our research question addressed whether level of proficiency would determine the teacher's oral CF. In order to answer this question, firstly, learners' errors were examined, and secondly, the teacher's corrective feedback was classified according to the taxonomy designed by Lyster and Ranta (1997). Finally, these results were compared throughout the three proficiency levels.

Table 1 shows the total number of errors in the sessions (n=328). From these errors, 148 occurred in the beginner group, 112 in the intermediate, and 68 in the advanced group. As previously mentioned, only the errors which were followed by teachers' CF were recorded.

These results show that although only two classes of the beginner proficiency level were observed, this group was the one in which undoubtedly more errors were detected and teachers' CF was provided. This is followed by the intermediate

and the advanced group, respectively. These results may indicate that the lower the proficiency level, the more likely it is to commit more errors compared to the other groups.

Table 1. Distribution of students' errors

Error	Beginner	Intermediate	Advanced	Total errors
Lexical	104	75	43	222
Pronunciation	44	37	25	106
Total	148	112	68	328

Regarding the target errors (lexical or pronunciation), Figure 1 shows that lexical errors were the most frequent linguistic errors to which teachers' CF was provided, followed by errors in pronunciation across the three proficiency levels. Grammatical errors, however, were not analysed due to the low number of instances of teacher's CF. On the other hand, Figure 2 compares the target errors at the three proficiency levels.



Figure 1. Distribution of errors

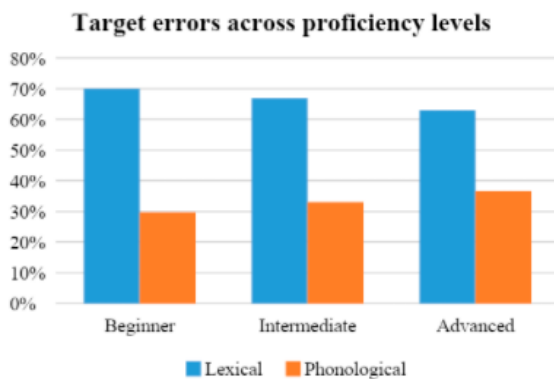


Figure 2. Errors across levels

The results outlined above reveal no significant differences throughout the three different levels of proficiency, being lexical errors the most frequently corrected errors. This result may be due to the fact that the EFL classrooms observed focused on interaction. Hence, only errors which impeded the flow of communication or provoked a conversational breakdown were corrected, since the aim of those groups was to help learners to gain fluency and confidence when interacting in English.

Corrective feedback at the three different levels

This study attempted to determine whether level of proficiency was a factor which may have affected the teacher's oral feedback. During classroom observation, both peer feedback and teacher's feedback were given. Hence, lexical errors were corrected by the teacher 82% of the time, and the rest by a peer (18%). In turn, pronunciation errors were corrected by the teacher 79% of the time and 21% by other students.

In regards to the distribution of feedback across levels of proficiency, Figure 3 shows the feedback types employed at the beginner level, Figure 4 at the intermediate one, and Figure 5 at the advanced level.

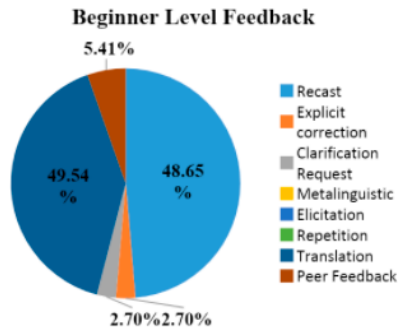


Figure 3. Feedback at the beginner level

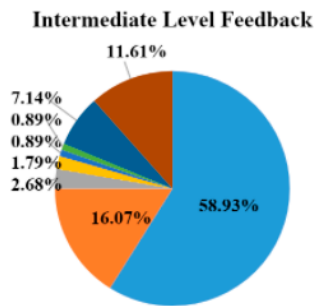


Figure 4. Feedback at the intermediate level

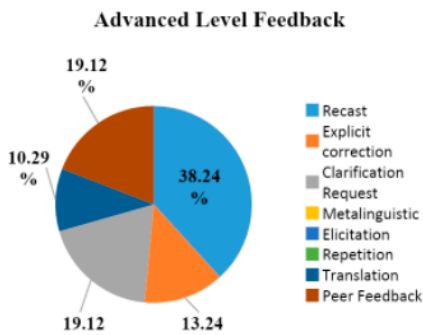


Figure 5. Feedback at the advanced level

These results reveal that the most used feedback strategy was recast in the three levels. However, the use of recast is less prominent at higher levels. Hence, the beginner level presents a higher percentage of use than the intermediate and advanced groups. Likewise, more variety of strategies are used at higher levels. This finding agrees with the studies conducted by Sung and Tsai (2014) and Ahangari and Amirzadeh (2011), in which recast appeared as the most used type throughout different levels of proficiency.

Nevertheless, the three levels of proficiency differ in the employment of the second most used strategy, which is translation in the beginner level, accounting for 40.54 % of the time, explicit correction in the intermediate, and clarification request in the advanced group. The frequent use of translation at the beginner level could be explained due to the lack of target language vocabulary. In addition, this clearly differs from the advanced level, in which translation was the least employed. Significantly, explicit correction and clarification requests appear to a great extent in the intermediate and advanced group.

Interestingly, peer feedback was the third used strategy in the three groups, although with variation, since feedback from peers in the advanced level occurred 19.12 % of the total CF, intermediate (11.61 %) and beginner (5.41 %). These percentages may also indicate that peers at higher levels are more likely to provide feedback than the other groups, which may mean that a high level of proficiency allows learners to better notice peers' errors to give them feedback. Finally, the least used strategies were metalinguistic, elicitation and repetition, which were barely or not used in these groups.

Conclusion

The purpose of this study was to examine the oral corrective feedback provided by one teacher across three different proficiency levels in EFL classrooms focused on learner-learner interaction. The data collected were first coded according to the taxonomy about CF developed by Lyster and Ranta (1997), and were later analysed across the different levels of proficiency.

The findings related to whether level of proficiency determined teacher's type of feedback reveal that recasts were the most used feedback strategy in the three levels of proficiency, although they were even more employed at lower levels. Moreover, the second most prominent CF type was totally different in the

three groups, being translation at the beginner level, explicit correction at the intermediate one and clarification request at the advanced level. The fact that translation appeared as one of the most used feedback types could be the result of lack of vocabulary of the beginner group. On the other hand, a higher level of proficiency could permit learners to elicit modified output after CF. Finally, it should be emphasized that peer feedback occurred at the three levels, but the advanced group showed a higher rate of use. This may mean that a higher proficiency level may also allow students to notice peers' errors and give them CF. Therefore, these results may suggest that level of proficiency affects the teacher's provision of feedback.

The results of this small-scale study can provide pedagogical implications in English language learning, since teacher's corrective feedback plays a key role in SLA. CF helps learners to notice their target language errors and thus, to enhance their language skills and incorporate the new knowledge in their interlanguage system. However, teachers should be aware of the fact that level of proficiency may play a role in their provision of CF. As the findings of our study have shown, different types of feedback work better depending on students' proficiency, so teachers should adapt their CF in order for it to be effective.

As with all empirical research, the present study has some limitations and provides suggestions for research to be undertaken in the future. On the one hand, one of the first limitations that make us cautious about the generalizability of the findings of the current study was the limited data obtained due to the low number of hours observed (12 hours in total) and the small number of participants. Therefore, it should be interesting in future research to explore more variety of groups, proficiency levels, and teachers in order to collect more data to delve into CF regarding the level of proficiency. Moreover, a delayed posttest would be desirable to ascertain whether teacher's CF is effective in the long term. Finally, some other linguistic targets could be analysed (i.e., specific grammatical features) in order to widen the scope on the use of CF and uptake.

References

- Ahangari, Saideh and Somayeh Amirzadeh. 2011. Exploring the teachers' use of spoken corrective feedback in teaching Iranian EFL learners at different levels of proficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 32: 1859-1868.

- Alcón-Soler, Eva. 2004. Research on Language Teaching and Learning. *International Journal of English Studies* 4 (1): 173-196.
- Ammar, Ahlem and Nina Spada. 2006. One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (4): 543-574.
- Brinton, Donna. 2014. «Tools and techniques of effective second second/foreign language teaching». In *Teaching English as a second or foreign language*, edited by Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton and Marguerite A. Snow. Boston, MA: Heinle Cengage.
- Burt, Marina. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly* 9 (1): 53-63.
- Ellis, Rod. 2006. Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. *AILA Review* 19: 8-41.
- . 2009. Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1 (1): 3-18.
- . 2017. «Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms». In *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning*, edited by Hossein Nassaji and Eva Kartchava, 3-18. New York: Routledge.
- Ellis, Rod, Helen Basturkmen and Shawn Loewen. 2001. Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51 (2): 281-318.
- Fujii, Akiko and Alison Mackey. 2009. Interactional feedback in learner-learner interactions in a task-based EFL classroom. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47 (3-4): 267-301.
- Gass, Susan. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- . 2004. «Context and second language acquisition». In *Form-meaning connections in second language acquisition*, edited by Bill VanPatten, Jessica Williams, Sussane Rott and Mark Overstreet, 77-90. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gitsaki, Christina and Naif Althobaiti. 2010. ESL teachers' use of corrective feedback and its effect on learners' uptake. *Journal of Asia TEFL* 7 (1): 197-219.
- Krashen, Stephen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Long, Michael. 1991. «Focus on form: A design feature in language teaching methodology». In *Foreign language research in cross-cultural perspective*, edited by Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg and Claire Kramersch, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, Roy and Hirohide Mori. 2006. Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2): 269-300.

- Lyster, Roy and Leila Ranta. 1997. Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37-66.
- . 2013. The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition* 34 (4): 591-626.
- Lyster, Roy and Kazuya Saito. 2010. Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 32 (2): 265-302.
- Lyster, Roy, Kazuya Saito and Masatoshi Sato. 2013. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46 (1): 1-40.
- Nassaji, Hossein. 2015. *Interactional feedback dimension in instructed second language learning*. London: Bloomsbury Publishing.
- Philip, Jenefer, Stefanie Walter and Helen Basturkmen. 2010. Peer interaction in the foreign language classroom: What factors foster a focus on form? *Language Awareness* 19 (4): 261-279.
- Révész, Andrea, Rebecca Sachs and Alison Mackey. 2011. «Task complexity, uptake of recasts, and L2 development». In *Second language task complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*, edited by Peter Robinson, 203-235. Amsterdam: John Benjamins.
- Sheen, Younghee. 2011. *Corrective Feedback, Individual differences and Second Language Learning*. London: Springer.
- Simard, Daphnée and Gladys Jean. 2011. An exploration of L2 teachers' use of pedagogical interventions devised to draw L2 learners' attention to form. *Language Learning* 61 (3): 759-785.
- Sung, Ko-yin and Hsiao-Mei Tsai. 2014. Exploring Student Errors, Teachers' Corrective Feedback (CF), Learner Uptake and Repair, and Learners' Preferences of CF. *The Journal of Language Learning and Teaching* 4 (1): 37-54.
- Truscott, John. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46: 327-369.
- Yang, Yingli. 2009. Feedback and uptake in Chinese EFL classrooms: In search of instructional variables. *Journal of Asia TFL* 6 (4): 1-23.

El uso de recursos complementarios a la imagen en la gestión estratégica de Instagram como herramienta de comunicación política.

La campaña electoral española de abril de 2019

Alejandra Tirado García
tiradoa@uji.es

Con más de 1.000 millones de usuarios activos y una media de 300 publicaciones diarias, la red social de intercambio fotográfico Instagram se ha convertido en los últimos años en uno de los principales canales que los actores políticos del panorama nacional e internacional utilizan en sus estrategias de comunicación para conectar con la ciudadanía. Si la potencia comunicadora de la imagen digital resulta evidente en una red social de esta naturaleza, los recursos que la acompañan también se convierten en un factor esencial para su correcta interpretación. El objetivo de esta investigación es analizar el empleo estratégico que los actores políticos hacen de los instrumentos complementarios a la imagen en Instagram. Para ello se aplica un análisis de contenido cuantitativo en el que se revisa el uso de emoticonos, *hashtags*, menciones, etiquetas de identificación personal y etiquetas de ubicación. El análisis se centra en el estudio de caso de la campaña electoral española del 28 de abril de 2019 (entre el 12 y el 26 de abril de 2019, ambos inclusive). Integran la muestra las publicaciones en esta red social de los diez perfiles oficiales correspondientes a los cinco principales partidos españoles y sus respectivos líderes candidatos a la presidencia del Gobierno. Los

resultados muestran, pese a la progresiva profesionalización del uso político de Instagram, un uso limitado todavía de esta plataforma en lo que respecta a la utilización de recursos complementarios a la imagen: instrumentos como las menciones, las etiquetas de identificación personal y las etiquetas de ubicación tienen escasa presencia en las publicaciones de los actores políticos en esta red social.

Palabras clave: comunicación política, redes sociales, Instagram; imagen, recursos, campaña electoral

Introducción¹

Instagram se ha convertido en la sexta red en popularidad a nivel mundial y cuenta actualmente con más de 1.000 millones de usuarios activos.² Pese a su corta trayectoria, su impacto ha sido de tal magnitud que la plataforma de intercambio fotográfico ha superado a Twitter en nivel de actividad y se ha convertido en uno de los principales canales que los actores políticos tanto del panorama nacional (Quevedo Redondo y Portalés Oliva 2017, Marcos García y Alonso Muñoz 2017, López Rabadán y Doménech Fabregat 2018) como internacional (Filimonov, Russmann y Svensson 2016; Lalancette y Raynauld 2017) utilizan en sus estrategias comunicativas (Slimovich 2020). Estos han encontrado en Instagram un medio potenciador de temas y recursos expresivos impactantes en el mensaje político (Montagut y Carrillo 2017). De esta forma, pese a su breve trayectoria y una dieta mediática diferente a la de otros grupos de la sociedad (Velert 2020), la red social se ha consolidado con cierta relevancia como vehículo de la comunicación política y su crecimiento en este campo va a más.

Instagram fue creado en octubre de 2010 por los norteamericanos Kevin Systrom y Mike Krieger como un híbrido entre el estilo interactivo de redes consolidadas como Facebook y Twitter y el contenido fotográfico de Flickr (López Rabadán y Doménech Fabregat 2018) y, tras nueve años de crecimiento en su

1. Este trabajo está vinculado al proyecto de investigación UJI-B2017-55, financiado por la Universitat Jaume I de Castelló dentro del Plan de Promoción de la Investigación (Convocatoria 2017).

2. Según datos extraídos de WeAreSocial (2019). Disponible en: <https://wearesocial.com/es/digital-2019-espana> [Consulta: enero 2019].

actividad, registra actualmente una media de 300 millones de publicaciones diarias. La red social ofrece la posibilidad de compartir contenido visual en la plataforma y aplicar multitud de filtros gráficos, así como añadir la extensión de texto que se desee (Marcos García y Alonso Muñoz 2017). Cabe destacar que desde noviembre de 2016 la plataforma añade a sus funcionalidades Instagram Stories, que permite la retransmisión en directo y un sistema de mensajería directa o privada. Dado que la publicación de fotografías sigue siendo un tanto compleja desde un ordenador, Instagram favorece la percepción de movilidad e instantaneidad en la comunicación visual.

Singularmente en el ámbito de la comunicación política, Instagram permite a los líderes generar un mensaje visual de gran impacto viral que posibilita una comunicación natural y cercana con la ciudadanía, en gran parte, por su facilidad de uso a través del móvil. Por parte de la ciudadanía, estudios recientes (Parmelee y Roman 2019) demuestran que aquellos usuarios que siguen a los líderes políticos en Instagram lo hacen principalmente por motivos informativos y de orientación, lo que puede observarse como un reflejo de que esta red social se considera un espacio importante para la información política.

Si bien el éxito de Instagram reside en que la fotografía es la que cuenta la historia (Burson-Marsteller 2017), los elementos complementarios que la acompañan también se convierten en un recurso esencial para su correcta interpretación. En esta línea, los equipos de comunicación de los actores políticos deben tomar conciencia de la importancia de estos recursos en la gestión eficaz de la comunicación política en esta red social.

El objetivo principal de este estudio descriptivo es analizar el uso de recursos complementarios a la imagen en la gestión estratégica de Instagram como herramienta de comunicación política. De este modo se pretende conocer la gestión que los actores políticos hacen de los instrumentos que ofrece Instagram para complementar a la imagen e identificar qué partidos y/o líderes los utilizan en mayor medida. Se trata de un enfoque novedoso dado que, hasta la fecha, las investigaciones sobre Instagram en el ámbito de la comunicación política han focalizado su estudio en la imagen digital, aislando de su análisis su relación con los recursos complementarios que ofrece la red social. De esta forma, el presente trabajo aporta una nueva perspectiva al estudio del uso político de Instagram como herramienta estratégica y complementa investigaciones previas al respecto.

Instagram y su impacto en la comunicación política

En la esfera política actual asistimos a un proceso de evolución y cambio del paradigma comunicativo con las redes sociales como principal herramienta novedosa. La capacidad de estas para entrar en la cotidianidad de las audiencias (Selva Ruiz y Caro Castaño 2017) hace que los actores políticos puedan dirigirse a su electorado de forma más íntima y cercana que la televisión, medio principal de humanización de la política hasta la fecha (Martín Salgado 2004) y consigan así mayor atención e involucración de sus votantes. En los últimos años las redes sociales se han consolidado como un elemento esencial que vehicula fenómenos tan diferentes como la campaña electoral del presidente estadounidense Barack Obama en 2009 (Izquierdo Labella 2012) o el movimiento 15M en España (Ruiz del Olmo, Bustos y Díaz 2016), entre otros, creando así un nuevo espacio público donde conviven con los medios de comunicación tradicionales como son la radio, la prensa o la televisión generalista.

En esta línea, dentro de este nuevo marco mediático, la potencia espectacular de la imagen digital y la capacidad de distribución viral han hecho que la red social Instagram se haya convertido en una herramienta comunicativa de uso generalizado por parte de los partidos y los líderes, quienes han encontrado en ella un canal prioritario de expresión de sus mensajes. Durante las elecciones presidenciales de Estados Unidos en 2016, todos los principales candidatos a las primarias usaron Instagram para promover su mensaje (Sander 2015) y a nivel mundial, más del 70 % de los líderes de los países de las Naciones Unidas tienen presencia en esta red social (Burson-Marsteller 2017). En el ámbito español, su uso se normalizó en las campañas de diciembre de 2015 y junio de 2016 (Quevedo Redondo y Portalés Oliva 2017), si bien todavía se encuentra en proceso exploratorio y no presenta un patrón de gestión consolidado (López Rabadán y Doménech Fabregat 2018).

La plataforma social Instagram se ha posicionado como un canal eficaz de comunicación directa con la ciudadanía y entre sus funciones más destacadas en este ámbito cabe mencionar la combinación de algunas convencionales (Filimonov, Russmann y Svensson 2016) con las detectadas recientemente en Twitter (López Meri, Marcos García y Casero-Ripollés 2017). En esta línea, destaca su uso propagandístico para visibilizar los actos de campaña, una elevada personalización de su aplicación en torno al líder y el poco protagonismo del contexto público. Todas estas prácticas persiguen, en su uso regular, la (auto)

construcción de liderazgo siguiendo el ejemplo paradigmático del primer ministro canadiense, Justin Trudeau (Lalancette y Raynauld 2017). Particularmente en el ámbito español, estas tendencias se ven matizadas por cierta inclinación hacia la humanización (Marcos García y Alonso Muñoz 2017) y una incipiente «celebritización» de los políticos (Quevedo Redondo y Portalés Oliva 2017, 923), así como cierta profesionalización de la puesta en escena con un estilo espontáneo y la experimentación con ciertos filtros (López Rabadán y Doménech Fabregat 2018).

Si bien la potencia comunicadora de la imagen digital resulta evidente en una red social de esta naturaleza, los elementos complementarios que la acompañan también se convierten en un recurso esencial para su efectiva gestión como herramienta de comunicación política. A pesar de su creciente protagonismo en las dinámicas comunicativas, las imágenes fotográficas no funcionan de manera independiente, sino que se benefician del conocimiento histórico y cultural existente en la audiencia. Tal y como afirma Alonso Erausquin (1995), ningún medio de información puede cumplir su objetivo únicamente a través de imágenes. Por ello, por lo general, las imágenes operan en conjunción con argumentos lingüísticos o textuales (Schill 2012), los cuales anclan un sentido concreto para cada una de ellas.

En este sentido, del mismo modo que ocurre con otras redes sociales, las características de Instagram han generado un código comunicativo propio del canal que permite el empleo de una serie de recursos auxiliares a la imagen principal. Estos favorecen la correcta interpretación de los mensajes y amplifican su viralidad (Larsson 2015), de forma que amplían el significado potencial de la propia publicación. Además, específicamente en Instagram, el uso de recursos como la geolocalización, por ejemplo, pueden contribuir a posicionar las publicaciones y darles mayor difusión (Cartes Barroso 2018).

Con todo, los actores políticos, en su constante objetivo de influir en la ciudadanía, deben tratar de adaptar estratégicamente sus discursos de forma creativa a este nuevo código de Instagram que permite la combinación de imágenes, emoticonos, *hashtags*, menciones o etiquetas.

Metodología

Para responder a los objetivos previamente formulados, el diseño metodológico de la presente investigación consta de una aproximación de naturaleza

cuantitativa basada en el análisis de contenido (Igartua 2006), la cual va a permitir conocer de forma objetiva y sistemática el contenido de los mensajes analizados (Piñuel 2002, Igartua 2006). Como en toda investigación científica, se tienen en cuenta la pertinencia y la consistencia deductiva como premisas básicas de análisis.

En relación con los actores seleccionados, la muestra incluye los diez perfiles correspondientes a las cuentas oficiales de los principales cinco partidos españoles y sus respectivos líderes candidatos a la presidencia del Gobierno: Pedro Sánchez por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Pablo Casado por el Partido Popular (PP), Albert Rivera por Ciudadanos, Pablo Iglesias por Unidas Podemos y Santiago Abascal por Vox.

El corpus del análisis está formado por 443 *posts* de Instagram publicados durante los 15 días de campaña electoral de las elecciones generales en España de abril 2019, desde el viernes 12 de abril hasta el viernes 26 de abril, ambos inclusive, por tratarse de un momento que resulta clave a nivel político al despertar un gran interés social y, en consecuencia, una mayor preocupación de los partidos por la comunicación estratégica de su acción política.

De cara a realizar un análisis completo del fenómeno estudiado, se ha planteado un modelo de categorización construido *ad hoc* para la presente investigación. Para el diseño de las categorías se han tenido en cuenta estudios precedentes sobre el uso de Instagram en comunicación política (Marcos García y Alonso Muñoz 2017, Quevedo Redondo y Portalés Oliva 2017, Selva Ruiz y Caro Castaño 2017, Lalancette y Raynauld 2017, López Rabadán y Doménech Fabregat 2018).

La tabla 1 muestra un resumen del protocolo de análisis. Para ello se han creado una serie de variables y se han definido distintas categorías excluyentes para cada una de ellas. Todas las variables propuestas se han determinado tras un estudio de fuentes contrastado en el que se ha probado el ajustado funcionamiento de estas, garantizando de esta forma la fiabilidad del presente estudio.

Tabla 1. Resumen del protocolo de análisis empleado en esta investigación.

	VARIABLES	CATEGORÍAS	
		Presencia	Ausencia
RECURSOS INSTAGRAM	EMOTICONOS	Presencia	Ausencia
	MENCIONES	Presencia	Ausencia
	HASHTAGS	Presencia	Ausencia
	ETIQUETAS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL	Presencia	Ausencia
	ETIQUETAS DE UBICACIÓN	Presencia	Ausencia

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Una vez aplicado el modelo metodológico propuesto, el análisis de las publicaciones de Instagram de los principales partidos y líderes españoles permite identificar tendencias significativas con respecto al uso de recursos complementarios a la imagen como son los emoticonos, *hashtags*, menciones, etiquetas de identificación personal y etiquetas de ubicación.

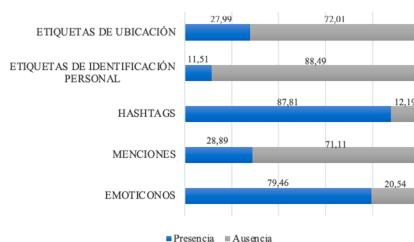


Gráfico 1. Uso de los recursos complementarios a la imagen en Instagram por los actores políticos (%). Fuente: Elaboración propia

En líneas generales, pese a que se detecta una progresiva profesionalización en la gestión de Instagram como herramienta de comunicación política, los datos obtenidos en la presente investigación evidencian un uso limitado todavía de esta plataforma en lo que respecta a la utilización de recursos complementarios a la imagen. Si bien el uso de algunos elementos como los *hashtags* y los emoticonos sí está generalizado entre los actores políticos en Instagram, otros como las menciones, las etiquetas de identificación personal y las etiquetas de ubicación tienen escasa presencia en sus publicaciones en esta red social.

Tabla 2. Desglose por partidos y líderes del uso de los recursos complementarios a la imagen en Instagram (%).

	EMOTICONOS	MENCIONES	HASHTAGS	ETIQUETAS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL	ETIQUETAS DE UBICACIÓN
PSOE (n = 74)	83,78	20,27	85,14	10,81	4,05
PP (n = 49)	100	45	90	75	92,5
CIUDADANOS (n = 50)	92	58	92	6	40
PODEMOS (n = 40)	77,5	5	92,5	5	5
VOX (n = 30)	96,66	50	73,33	0	3,33
PEDRO SÁNCHEZ (n = 72)	97,22	45,83	94,44	1,39	5,56
PABLO CASADO (n = 25)	48	12	76	8	32
ALBERT RIVERA (n = 36)	94,44	13,89	88,89	11,11	66,66
PABLO IGLESIAS (n = 32)	62,5	12,5	90,63	3,13	78,13
SANTIAGO ABASCAL (n = 44)	18,18	9,09	84,09	0	0

Fuente: Elaboración propia

El *hashtag* es el instrumento más empleado por los actores políticos, ya que está presente en un 87,81 % de los *posts*. Pedro Sánchez (94,44 %) y la cuenta institucional de la formación política Podemos (92,5 %) son los que, con respecto a su volumen total de publicaciones en Instagram, utilizan de forma más frecuente este recurso cuando suben un *post* a la plataforma. La mayoría de ellos sirven para referirse a temas centrales de la agenda política o a eslóganes de la campaña. También son muy frecuentes los utilizados para localizar las ciudades visitadas en los actos de campaña.

El segundo recurso complementario a la imagen que los actores políticos utilizan en mayor medida en sus estrategias comunicativas en Instagram son los emoticonos. Estos tienen presencia en un 79,46 % de las publicaciones analizadas y destaca especialmente su presencia en las publicaciones de la cuenta oficial del Partido Popular. El 100 % de los *posts* de este perfil cuenta con, al menos, un emoticono. Otros actores que también utilizan este recurso complementario de forma recurrente son el líder Pedro Sánchez (97,22 %) y el partido político Vox (96,66 %).

Por lo que respecta a los otros recursos, han sido empleados en un nivel mucho menor que los anteriores. Las menciones solo están presentes en un 28,89 % del total de publicaciones y destaca el escaso uso que hacen de ellas desde el perfil oficial de Podemos (5 %) y Pablo Casado (12 %). Este dato evidencia que ni partidos ni líderes recurren a la interacción en Instagram a través de este recurso.

Las etiquetas, tanto las de identificación personal como las de ubicación, son los recursos menos utilizados por los actores políticos en sus estrategias de comunicación en Instagram. Tan solo tienen presencia, respectivamente, en el 11,51 % y 27,99 % del total de las publicaciones analizadas y resulta significativo el hecho de que Vox no utilice las etiquetas de identificación personal en ninguna de sus publicaciones y lo mismo ocurra con su líder, Santiago Abascal. En las publicaciones de este último tampoco tienen ninguna presencia las etiquetas de ubicación. Solo desde la cuenta del Partido Popular se utilizan estos dos recursos de forma mayoritaria en sus publicaciones en Instagram: 75 % de presencia de las etiquetas de identificación personal y 92,5 % de las etiquetas de ubicación.

En líneas generales no se aprecian diferencias reseñables entre partidos y líderes en cuanto al uso de recursos complementarios a la imagen en sus *posts* de Instagram. En proporción al volumen total de sus publicaciones, son la cuenta del Partido Popular y la del líder Pedro Sánchez las que a nivel global hacen un mayor uso de estos instrumentos que acompañan a la imagen en esta

plataforma. Por su parte, los líderes Pablo Casado y Santiago Abascal son los actores que menor uso hacen de estos instrumentos.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación señalan, tal y como apuntan estudios precedentes (López Rabadán y Doménech Fabregat 2018), que Instagram, pese a ser una red social con una importancia creciente en el campo de la comunicación política, todavía no tiene un patrón de uso definido como herramienta comunicativa en este campo. Más allá de la imagen, los políticos solo hacen un uso bastante frecuente de recursos como los símbolos o las etiquetas (*hashtags*), aunque no siempre con el mismo ímpetu dado que no todas las formaciones hacen una gestión consciente de la efectividad de estos elementos para ayudar a una mejor monitorización y conseguir unos mejores resultados de posicionamiento *online* (Cartes Barroso 2018).

Resulta significativo cómo, a pesar de ser un canal cada vez más habitual en las estrategias de comunicación de los partidos y líderes políticos en periodo de campaña electoral (Marcos García y Alonso Muñoz 2017), estos no están explotando la plataforma en su máximo potencial, ya que, tal y como demuestra el presente trabajo, el nivel de uso de algunos de los recursos complementarios a la imagen es muy limitado.

Si bien la literatura reciente confirma cierta profesionalización de la plataforma en el ámbito de la comunicación política (López Rabadán y Doménech Fabregat 2018), esta parece estar focalizada en mayor medida en la gestión de la imagen. Como consecuencia se produce un menor nivel de uso de los instrumentos que Instagram ofrece para acompañar a esta. Otra razón que justificaría este hecho es la posible concentración de la estrategia comunicativa de los actores políticos en Instagram en el contenido del mensaje y no en la forma de presentar este.

No obstante, a pesar del argumento mencionado, la mayoría de los actores políticos analizados coinciden al emplear frecuentemente en un mayor número de publicaciones el *hashtag*, resultado que está en consonancia con la literatura previa (Marcos García y Alonso Muñoz 2017). Este hecho puede deberse, en parte, al uso generalizado de este recurso en Twitter, red social de referencia

en la comunicación política digital en los últimos años (López Meri, Marcos García y Casero-Ripollés 2017).

De esta manera, se intuye la mudanza de las estrategias de comunicación política de los actores de Twitter a Instagram sin adaptación específica a las características del nuevo canal. Así, recursos como las menciones o las etiquetas tienen una presencia minoritaria en las publicaciones de los actores políticos. Este factor puede influir en que la estrategia comunicativa no tenga el efecto esperado, tanto a nivel interpretativo como de posicionamiento del *post* (Larsson 2015). En este sentido, la ausencia de estos puede dejar elementos de inconcreción en la publicación con el riesgo de que deriven en interpretaciones confusas por parte de la audiencia.

Bibliografía

- Alonso Erasquin, Manuel Alonso. 1995. *Fotoperiodismo: formas y códigos*. Madrid: Síntesis.
- Burson-Marsteller. 2017. «World leaders on Instagram, 2017». *Twiplomacy*, 12 abril.
- Cartes Barroso, Manuel Jesús. 2018. «El uso de Instagram por los partidos políticos catalanes durante el referéndum del 1-O». *Revista de Comunicación de la SEECI* 47: 17-36.
- Filimonov, Krill, Uta Russmann y Jakob Svensson. 2016. «Picturing the party: Instagram and party campaigning in the 2014 Swedish elections». *Social media + society* 2: 1-11.
- Igartua, Juan José. 2006. *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Izquierdo Labella, Luis. 2012. *Comunicación glocal*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lalancette, Mireille y Vincent Raynauld. 2017. «The power of political image: Justin Trudeau, Instagram, and celebrity politics». *American behavioral scientist* 63: 888-924.
- Larsson, Anders Olof. 2015. «Comparing to Prepare: Suggesting Ways to Study Social Media Today-and Tomorrow». *Social Media Society* 1: 1-2.
- López Meri, Amparo, Silvia Marcos García y Andreu Casero-Ripollés. 2017. «What do politicians do on Twitter? Functions and communication strategies

- in the Spanish electoral campaign of 2016». *El profesional de la información* 26: 795-804.
- López Rabadán, Pablo y Hugo Doménech Fabregat. 2018. «Instagram y la espectacularización de las crisis políticas. Las 5W de la imagen digital en el proceso independentista de Cataluña». *El profesional de la información* 27: 1013-1029.
- Marcos García, Silvia y Laura Alonso Muñoz. 2017. «La gestión de la imagen en campaña electoral. El uso de Instagram por parte de los partidos y líderes españoles en el 26J». En *Uso y aplicación de las redes sociales en el mundo audiovisual y publicitario*, eds. Javier Sierra-Sánchez y Sheila Liberal-Ormaechea. McGraw-Hill, 107-118.
- Martín Salgado, Lourdes. 2004. *Ciudadanía y política: Marketing político*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Montagut, Marta y Nereida Carrillo. 2017. «Estrategias de espectacularización en las tertulias políticas televisivas. Caso de la cobertura de las elecciones municipales de Barcelona de 2015». *El profesional de la información* 26: 621-629.
- NewsWhip. 2016. «Election 2016: How are the candidates using Instagram?». *NewsWhip*. 12 enero, 2016.
- Parmelee, John y Nataliya Roman. 2019. «Insta-Politicos: Motivations for Following Political Leaders on Instagram». *Social Media and Society* 3: 1-13.
- Piñuel Raigada, José Luis. 2002. «Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido». *Estudios de Sociolingüística* 3: 1-42.
- Quevedo Redondo, Raquel y Marta Portalés Oliva. 2017. «Imagen y comunicación política en Instagram. Celebrificación de los candidatos a la presidencia del Gobierno». *El profesional de la información* 26: 916-927.
- Ruiz del Olmo, Francisco Javier y Javier Bustos Díaz. 2016. «Del tweet a la fotografía, la evolución de la comunicación política en Twitter hacia la imagen. El caso del debate del estado de la nación en España (2015)». *Revista Latina de Comunicación Social* 71: 108-123.
- Sander, Sam. 2015. «Instagram: The new political war room?». NPR, 3 septiembre, 2015.
- Schill, Dan. 2012. «The visual image and the political image: A review of visual communication research in the field of political communication». *Review of communication* 12: 118-142.
- Selva Ruiz, David y Lucía Caro Castaño. 2017. «Uso de Instagram como medio de comunicación política por parte de los diputados españoles: la estrategia de humanización en la 'vieja' y la 'nueva' política». *El profesional de la información* 26: 903-915.

Learning styles and Generation Z at university: Perceptual learning preferences and digital media in the EFL classroom

Noelia Gargallo-Camarillas
ngargall@uji.es

Teaching English as a Foreign Language (EFL, henceforth) has been one of the major concerns of the Spanish educational system in recent decades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2015). The gradual pedagogical evolution towards a communicative approach, together with the emergence of new social technological devices, has created a completely new EFL scenario. In this interactive and digital context, a new generation of learners, known as *Generation Z*, has developed a different learning profile with specific characteristics, needs and prospects (World Language Classroom 2018). Accordingly, learners perceive and produce information in a variety of modes and both students and teachers should therefore consider perceptual learning styles in the EFL classroom (Correia and Bozutti 2017). This study aims to obtain some findings that evince the high number of EFL students with a Multimodal Learning Style and the preference for digital media over printed material among EFL students at university. It addresses two Research Questions: 1) Do EFL students have a preference for multimodal or unimodal learning at university? 2) Do EFL students prefer to use digital media or printed materials at university? Two hundred and five students of Legal English at Universitat Jaume I (Spain) participated in this study. The three instruments used were (1) a printed learning dossier, (2) eight Kahoots, and (3) a

questionnaire in Google forms. Results suggest a considerable presence of multiple perceptual learning styles but a general preference among students for the auditory style and a clear tendency towards digital materials. Finally, further research should focus on the design of new Perceptual Learning Styles questionnaires and on the implementation of other digital tools and applications at university with the purpose of identifying the current students' perceptual and digital preferences in the EFL classroom.

Keywords: EFL, Generation Z, perceptual learning styles, digital media, university

Introduction

The 21st century learning landscape demands the integration of communication, learning styles and digital competences, among other educational aspects. *Innovation, information, media* and *digital skills* are concepts that must be present in classrooms and lecture rooms in order to prepare students for their future (Partnership for 21st Century Skills 2007). Furthermore, in a globalised and digitalised world «*there is an almost inevitable sharpening of focus upon what goes on, in and out of the classroom*» (Paul Hamlyn Foundation 2008, 3). The new social context has shaped a new generation of students who share new learning prospects, which may be present in the English as a Foreign Language (EFL) learning environment in the form of communicative goals. However, EFL teachers and learners are facing several barriers to access and connectivity, which should be removed in accordance with the new communication landscape (Varis 2007; Lotherington and Jenson 2011). Therefore, an appropriate EFL learning and teaching communicative context cannot be created in isolation from digital devices, which are commonly used by the new generation of students, but instead by taking into account the current communicative characteristics of our society. Consequently, these interactive conditions would allow EFL students to learn according to their own learning styles and preferences (Ananiadou and Claro 2009) through the use of authentic materials and in consonance with the principles of experiential learning. Moreover, the EFL classroom must be «a space capable of addressing the increasing multiplicity and

integration of different modes of meaning-making, where the textual relates to the visual, the audio, the spatial, and the behavioural» (Fandiño 2013, 193). In other words, multimodality is present in our social routines and so EFL classrooms must consider the multimodal preferences that EFL students may have as a consequence of the increasing use of digital tools, especially among the new generations of learners.

New learners' profile: Generation Z

Generation Z includes the people born from 1995 onwards. Learners from this generation are considered digital natives whose personality is altered by the intensive use of technology. However, research has shown that instructors have little knowledge about the characteristics of students (Correia and Bozutti 2017) and this awareness is even lower in relation to Generation Z, as they are still entering universities and teaching staff therefore have had little experience with them.

Generation Z is growing up surrounded by smartphones and accessible information, which have changed the way learners process input. Members of this generation are multitaskers and look for quick solutions such as Youtube tutorials that allow them to learn by observing and doing (Shatto and Erwin 2016; Corbisiero and Ruspini 2018; Swanzen 2018). In other words, learners in this group do not tend to spend too much time on achieving the learning outcomes required by the syllabus. Instead, they usually have digital tools within reach that quickly provide them with the information needed to carry out the learning process successfully.

The era we are currently living in may be defined as a *digital era*. The digital preferences of Generation Z were evidenced by Forbes (2016), whose statistics showed that among players of the well-known application *Pokemon Go*, 46 % were between 19 and 29 years of age. This multimodal preference in the social sphere is also visible in the learning environment with the entrance of new Z learners, who present new brain structures as a result of the external environment (Rothman 2016). Due to this structural change, learners respond to the learning requirements by appreciating collaborative projects, interactive games or online discussions. Accordingly, students' perceptual learning styles need to be reconsidered (Sankey, Birch and Gardiner 2010).

Perceptual learning styles and digital media

Learning style is a concept that encompasses mental, physiological and affective characteristics of learners. According to Reid (1995, 34), the term *learning style* refers to «an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills». Therefore, learning styles are internal characteristics that learners unconsciously display through their behaviour in the classroom. Consequently, students employ certain specific learning strategies, which are defined as the «processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language» (Cohen 1998, 4). The use of learning strategies depends on the students' learning preferences, which can be affected by external factors.

Learning styles are determined by external variables such as the social context that surrounds the students. Hence, external factors may influence four dimensions of learning styles: personality types, desired degree of generality, biological differences and sensory preferences (Ehrman and Oxford 1990). For instance, students may present different physiological preferences or perceptual learning styles in line with their external characteristics. The psychological variable examines the correlation between sound, light or persistence, among others (Dunn and Dunn 1992) and distinguishes three main perceptual learning styles: visual, auditory and kinaesthetic. More specifically, they refer to the perceptual stimuli that students use in order to feel more comfortable in the learning process (Gargallo-Camarillas and Girón-García 2016).

Visual learners tend to read books, organise knowledge in terms of space, pay attention to body language and usually imagine everything they read (Dunn and Missere 2007; Davis 2007; Gargallo-Camarillas and Girón-García 2016). Auditory learners, on the other hand, enjoy working in groups and taking part in discussions (Moharrer 2012). Kinaesthetic students learn best when the learning environment considers reality and so they prefer to understand case studies or real examples (Zhang 2002). As has been mentioned earlier, the increasing use of digital devices as well as the emergence of the Internet have revolutionised the way learners process information and communicate. As a consequence, perceptual learning preferences may have changed in the EFL learning context.

The introduction of communicative approaches and digital tools in the EFL context have given rise to a multimodal learning environment that enhances autonomy as well as the use of strategies among the students (Benito, Bonsón, Enguita and Icarán 2005). These multimodal conditions comprise the three aforementioned perceptual preferences, thereby reinforcing the strongest inclinations and promoting the weakest predilections among the students. Thus, it may be suggested that new perceptual learning profiles are being introduced in the EFL learning context by a new generation of students who may present an increasing preference for multiple modes. In other words, the current educational context presents multiple modes of information and communication in comparison to traditional teaching and learning settings. Hence, the presence of new ways of communication may increase the number of students with a *multimodal learning style* (i.e., students present similar levels of visual, auditory and kinaesthetic preferences).

This paper aims to obtain results that demonstrate (1) the considerable presence of multiple learning modes among university students in the EFL classroom, and (2) the strong preference for digital media in contrast to printed materials among the EFL students at university. To do so, it addresses two Research Questions (RQs, henceforth): 1) Do EFL students have a preference for multimodal or unimodal learning at university? 2) Do EFL students prefer to use digital media or printed materials at university?

Method

Context and participants

The present study was conducted with a group of 205 university students from the EFL subject Legal English, which is taught in the first year of the Bachelor's Degree in Law at Universitat Jaume I (Spain). Students of this subject work on the four language skills (i.e., reading, writing, listening and speaking) through the use of vocabulary and expressions related to topics such as the legal system, legal research, European Union law, international law, contract law, criminal law, company law or commercial law. Since all the participants were from the Valencian Community, the two predominant mother tongues among

students were Spanish or Valencian. As for their level of proficiency in English and in view of the results obtained in different classroom activities, on average students were found to have a pre-intermediate level (B1) according to the CEFR. Students' participation in this study took place during the first semester (September–December) of the 2019-2020 academic year. Although their printed dossier included most of the contents of the course, two instruments were also used in order to carry out the present study, as discussed below.

Instruments

Kahoot

Kahoot¹ is the technological tool that was used in order to create the digital learning environment needed to carry out the present study. It was implemented together with two Google questionnaires, which were used to collect data. Kahoot is a game-based learning platform with millions of users worldwide. This application allows teachers to create and share their trivia quizzes so that learners can play it on their technological devices no matter where they may be.

Both teachers and students can sign up for free. To join the game, first of all, the application must be downloaded. After downloading and installing it, the teacher displays a unique PIN on his or her screen and each student must write it on his or her device. Once all the students have added the PIN, they decide the nickname they want to have in order to participate. This username appears on the screen so that each student can know how many points he or she is getting while the game is being played and at the end of the task.

Teachers can encourage students to spend time at home playing the teacher's Kahoot or other Kahoots that have been shared in the platform. Furthermore, their creations can combine questions with videos, images and diagrams so as to engage students to participate and challenge them with the use of multimodal elements.

In this study, one Kahoot was completed at the end of each unit. Students therefore played a total of eight Kahoots during the semester. More specifically,

1. <https://kahoot.com/>

at the end of each unit, the teacher uploaded the link of the Kahoot quiz to the Virtual Classroom and kept it open so that students could play at home and review the content as many times as they wished.

Google Questionnaires

In order to collect data, this study included the implementation of two Google Questionnaires: (1) a Learning Styles Questionnaire and (2) a Questionnaire about the Students' Learning Preferences.

Firstly, the Learning Styles Questionnaire (see Appendix 1) was used to measure students' perceptual learning styles. The questionnaire included five different questions related to social and learning aspects. Each question included three different answers, which referred to the three aforementioned perceptual learning styles: kinaesthetic, visual and auditory, respectively. More specifically, the instructions were as follows: «Choose the option(s) that best fit(s) your learning style. REMEMBER YOU CAN CHOOSE MORE THAN 1 OPTION. THERE ARE NO CORRECT OR WRONG ANSWERS». In other words, students could choose more than one answer and therefore more than one learning preference.

Secondly, the questionnaire about the Students' Learning Preferences (see Appendix 2) was used to identify the students' preferred learning tools. This questionnaire included one question that mentioned all the instruments used by the students in the subject: Kahoot, Cybertask, PowerPoint and printed book (i.e., students' printed dossier). Therefore, students had to order the aforementioned tools from the most preferred to the least preferred. For the purposes of the present study, the two instruments that were compared were Kahoot and printed book.

Data collection procedure

The procedure followed in this study consisted of three steps: (1) implementation of the eight Kahoots, (2) analysis of the Learning Styles Questionnaire, and (3) analysis of the Questionnaire about Students' Learning Preferences. The

three steps took place in the first semester (September-December) of the 2019-2020 academic year. More specifically, the first step was carried out during all the two-hour sessions of the semester. Then, the second and third steps took place after finishing all the Kahoots, in the last session of the semester. For the purposes of this study, data collected from the two questionnaires were considered in order to obtain results.

Students' participation in the completion of the eight Kahoots was voluntary but they had to answer the two questionnaires, which were part of the written assignment of the subject (2 points of the final mark). It is important to remark that all the students that took part in this study, and therefore answered the two questionnaires, worked with the printed book and played with the Kahoots used in the classroom. Thus, all the participants were familiar with the characteristics of the Kahoots so that they were able to compare both the traditional and digital learning environments as well as to identify their learning preferences in the EFL classroom.

Results and discussion

The aim of the present section is to show the results obtained from the two questionnaires described above. It also attempts to analyse these data quantitatively and qualitatively so as to discuss research findings. Results are displayed in two different figures, according to the results obtained in each questionnaire.

In relation to the first RQ (i.e. do EFL students have a preference for multi-modal or unimodal learning at university?), Figure 1 shows the results obtained from the Learning Styles Questionnaire (see Appendix 1).

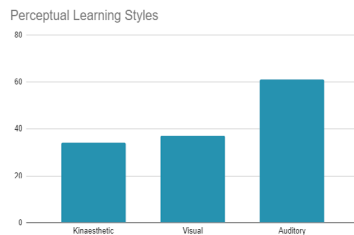


Figure 1. Perceptual learning styles

According to the students' answers in the Learning Styles Questionnaire, the kinaesthetic learning style obtained 33.65% of the total number of answers, the visual learning style was preferred by 37.17% and finally the auditory learning style chosen by 60.87%.

These results show the noteworthy presence of the three perceptual learning styles analysed in the present study, 33.65% being the lowest percentage. Therefore, it can be concluded that students' senses may be active due to the multimodal conditions that surround both their social and learning contexts. Moreover, the fact that the three percentages are higher than 30% may indicate that multimodal learning contexts can reinforce and promote the students' strongest and weakest sensory preferences, respectively.

These results also demonstrate that participants clearly prefer the auditory learning style in comparison to the other two. It could therefore be said that there are more unimodal than multimodal students. In this respect, the figure of 60.87% obtained in the auditory learning style suggests that the type of digital applications that students use may influence the perceptual preference. For instance, it could indicate that most of these students listen to music or podcasts on different digital platforms such as *Spotify*. Furthermore, this result may also imply that students prefer to send voice recordings instead of written messages in *Whatsapp*. Nevertheless, according to the minimum percentage obtained (33.65%), results also indicate that 69 students have similar inclinations towards the three perceptual learning modes.

In relation to the second rq (i.e. do efl students prefer to use digital media or printed materials at university?), Figure 2 shows the results obtained from the Questionnaire about the Students' Learning Preferences.

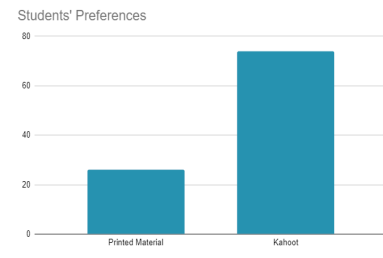


Figure 2. Students' preferences

According to the results obtained from the questionnaire about Students' Learning Preferences, 74.14% of the students preferred Kahoot and the other 25.86% preferred the printed book.

These results show that students have a strong preference for digital materials (e.g., Kahoot) in comparison to printed material (e.g., printed book). More specifically, 152 students in this group seemed to enjoy learning with the use of digital tools. However, it is also necessary to consider the number of students who disliked it. As mentioned in the theoretical background, the use of digital and printed materials is the ideal combination to include all the learning preferences that may appear in the EFL classroom. Finally, the pedagogical implementation of digital tools seems to prove the benefits of creating a digital learning context within the current communicative and globalised social world.

Conclusion

Globalisation is a synonym of interaction and digitalisation. The Internet has revolutionised the way people communicate around the world. As a consequence, different technological devices have emerged in the EFL classrooms, transforming the traditional learning context into a digital learning environment. This digital transformation has brought with it some changes in the way students prefer to learn. Multimodality is present in all the new online applications and, accordingly, perceptual learning styles have been influenced in a number of ways.

Returning to the research questions posed at the beginning of this study, the results of this research show a strong preference for digital instruction. Moreover, the increasing use of digital devices in the EFL context seems to reinforce all the perceptual learning styles and therefore allow learners to use a wider variety of learning strategies to achieve communicative competence. In addition, the results of this research support the idea that students' perceptual learning styles and digital instruction should be considered in order to create an effective contemporary EFL learning environment.

Finally, the generalisability of these results is subject to certain limitations. First, the study was based on a small sample of participants ($n = 205$) in comparison to the total number of students at our university. Hence, extending this sample to more university degrees with a higher number of participants

is suggested. Second, both questionnaires used for the purpose of this study included a small number of questions and had not been tested in any previous study. In this line, it is suggested that further research should use questionnaires that include a higher number of questions or design new questionnaires that take into account the validity of previous implementations. Third, further research should also consider the implementation of other digital applications or platforms such as Social media with the purpose of creating other interactive digital learning environments that promote communication among EFL students.

This work contributes to the existing knowledge on perceptual learning styles (Dunn and Dunn 1992) and attempts to provide data that focus on the new profiles of students in terms of their perceptual learning preferences in the current EFL setting. For this reason, this research aims to serve as a starting point for future studies based on perceptual learning styles in the field of EFL learning.

References

- Ananiadou, Katerina, and Magdalen Claro. 2009. «21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries». *OECD Education Working Papers* 41.
- Benito, Águeda, Magdalena Bonsón, and Eva Icarán. 2005. *Metodologías activas*. In *Nuevas claves para la docencia universitaria*, edited by Ana Cruz and Águeda Benito: 21-64. Madrid: Narcea.
- Cohen, Andrew. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, UK: Longman.
- Corbisiero, Fabio, and Elisabetta Ruspini. 2018. «Guest editorial». *Journal of Tourism Futures* 4 (1): 3-6.
- Correia, Suamit, and Daniel Bozutti. 2017. «Challenges and Difficulties to Teaching Engineering to Generation Z: a case research». *Propósitos y Representaciones* 5 (2): 127-183. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.163>.
- Davis, Sandra. 2007. «Learning styles and memory». *Institute of Learning Style Research Journal* 1: 46-51.
- Dunn, Rita, and Kenneth Dunn. 1992. *Teaching elementary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, Rita, and N. Missere. 2007. «LIVES research and implementation manual». <http://www.learningstyles.net>.

- Ehrman, Madeline, and Rebecca Oxford. 1990. «Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting». *Modern Language Journal* 74: 311-326.
- Fandiño, Yamith. 2013. «21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia». *Gist Education and Learning Research Journal* 7: 190-208. https://www.researchgate.net/publication/262639398_21st_Century_Skills_and_the_English_Foreign_Language_Classroom_A_Call_for_More_Awareness_in_Colombia.
- Forbes. 2016. «More women than men are playing Pokemon Go». <http://www.forbes.com/sites/ryanmac/2016/07/26/more-women-than-men-are-playing-pokemon-go-by-a-lot/#5ee741774f16>.
- Gargallo-Camarillas, Noelia, and Carolina Girón-García. 2016. «Learning styles' influence in SL/FL reading». *International Journal of Humanities and Social Science Invention* 5 (7): 59-76.
- Lotherington, Heather, and Jennifer Jenson. 2011. «Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies». *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 226-246.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2015. «Spanish/English primary integrated curriculum. Language and literacy». <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20512/19/00>.
- Moharrer, Zahra. 2012. «A Review on Learning Style Preferences for EFL Language Learners in Online Context». *Language in India* 12: 527-548.
- Paul Hamlyn Foundation 2008. «Learning futures: Next practice in learning and teaching. London: Innovation Unit». <http://www.phf.org.uk/landing.asp?id=368>.
- Partnership for 21st Century Skills. 2009. *Framework for 21st century learning*. Washington, DC: Author.
- Reid, Joy. 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rothman, Darla. 2016. «A Tsunami of learners called Generation Z». http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf.
- Sankey, Michael, Dawn Birch, and Michael Gardiner. 2010. *Engaging Students through Multimodal Learning Environments: The Journey Continues*. In *Curriculum, technology and transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney 2010*, edited by Caroline Steel, Mike Keppell, Philippa Gerbic, and Simon Housego: 852-863. <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Sankey-full.pdf>.

- Shatto, Bobbi, and Kelly Erwin. 2016. «Moving on from Millennials: Preparing for Generation Z». *The Journal of Continuing Education in Nursing* 47 (6): 253-254.
- Swanzen, Rika. 2018. «Facing the generation chasm: the parenting and teaching of generations Y and Z». *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 9 (2): 125-150.
- Varis, Tapio. 2007. «New technologies and innovation in higher education and regional development». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4 (11): 16-24. <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/eng/varis.pdf>.
- World Language Classroom. 2018. «Teaching Millennials and Gen Z in the Language Classroom». <https://wlclassroom.com/2018/11/12/genz/>.
- Zhang, Shouhong. 2002. «Students' perceptions of multimedia classrooms at East Tennessee State University». <https://dc.etsu.edu/etd/721/>.

APPENDICES

Appendix 1. Learning Styles Questionnaire

1- I like websites that include:

- hyperlinks to other webpages.
- interesting and visual design.
- audio to listen to music, programmes or interviews.

2- Imagine you are using a book, a CD or a website to learn how to take with your new digital camera. You would like to have:

- a lot of examples of good or bad photographs and how to improve them.
- diagrams that show the camera characteristics, as well as information about functions.
- the chance to ask questions and interact with some expert about the camera characteristics.

3- Imagine you are helping a person who wants to go to the airport, to the train station. How would you do so?

- I would go with him/her.
- I would use a map.
- I would orally indicate how to get there.

4- When you finish a task, how would you prefer to receive feedback fr teacher?

- I like comparing the correct answers with my result.
- I like seeing graphics that show my achievement.
- I like listening to my teacher explaining the mistakes.

4- When you finish a task, how would you prefer to receive feedback fr teacher?

- I like comparing the correct answers with my result.
- I like seeing graphics that show my achievement.
- I like listening to my teacher explaining the mistakes.

5- Imagine you are going to buy a new smartphone. Apart from the pri other factors may affect your decision?

- The tutorial that shows how it works.
- The design of the smartphone.
- The seller's comments about the smartphone's characteristics.

Appendix 2. Students' Learning Preferences

Finally, order the following class tools considering your preferences (from most preferred to least preferred): Kahoot, Cybertask, PowerPoint, Printed Book.

Your answer: _____

Prevalencia y características del *bullying* y *cyberbullying* en la población adolescente: Proyecto DADOS

Irene Monzonís-Carda
imonzoni@uji.es

Mireia Adelantado-Renau
adelantm@uji.es

María Reyes Beltrán-Valls
vallsm@uji.es

Diego Moliner-Urdiales
dmoliner@uji.es

Las cifras de víctimas de *bullying* y *cyberbullying* se consideran un problema de salud pública. Se precisa de estudios que analicen su prevalencia en diferentes grupos de población adolescente, por ser esta etapa clave para el desarrollo físico, psicológico y social. El objetivo del estudio fue analizar la prevalencia y las diferencias por sexo respecto a los roles y los tipos de *bullying* y *cyberbullying* en un grupo de adolescentes de la provincia de Castellón. La muestra estuvo formada por 76 adolescentes del Proyecto DADOS (Deporte, ADOlescencia y Salud). Para identificar los roles y los tipos de

acoso durante los últimos dos meses, se emplearon las versiones españolas del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). Respecto al bullying, un 10,5 % de los adolescentes mostraron ser víctimas, un 5,3 % agresores, y un 4 % víctimas y agresores. La agresión social se mostró con mayor prevalencia, seguida de la verbal y la física. En el cyberbullying, un 1,3 % mostró ser agresor y un 1,3 % mostró ser víctima y agresor. El tipo de acoso cibernético experimentado fue el acoso verbal. No se encontraron diferencias significativas en los roles ni los tipos de bullying y cyberbullying entre chicas y chicos ($p > 0,05$). A raíz de nuestros resultados, pensamos que conocer y visibilizar la prevalencia de bullying y cyberbullying en la población adolescente es de vital importancia para elaborar programas educativos que ayuden a prevenir e intervenir ante estas situaciones.

Palabras clave: acoso, víctima, agresor, salud, adolescentes

Introducción

Las cifras de prevalencia de bullying y cyberbullying durante la infancia y la adolescencia ponen de manifiesto que se trata de un problema de salud pública a nivel mundial (Moore et al. 2017). Ser víctima de bullying o cyberbullying durante la adolescencia, un período clave en el desarrollo físico, psicológico y social de las personas (Patton y Viner 2007), se ha asociado con problemas para conciliar el sueño, una peor salud mental y un bajo rendimiento académico (Hysing et al. 2019). Además, estar involucrado en situaciones de acoso escolar durante este período puede incrementar el riesgo de problemas sociales, económicos y de salud mental en la vida adulta (Wolke et al. 2013).

En estudios previos, el bullying se define como la exposición repetida de acciones negativas por parte de uno o más compañeros que intentan hacer daño, proporcionando un desequilibrio de poder a favor del agresor (Gladden et al. 2014, Olweus 2013). Según Monks y Smith (2006), el bullying se puede manifestar de formas distintas en función de la manera en la que la persona está siendo acosada, clasificándose en las siguientes tipologías: la verbal (p. ej., insultos, amenazas), la física (p. ej., golpes, patadas, daño material) y la relacional o social

(p. ej., exclusión social y difusión de rumores). Si bien esta definición permitía en su origen caracterizar el bullying o acoso escolar tradicional, en los últimos años se han incorporado comportamientos de bullying que ocurren a distancia, a través del uso de Internet. Hutson (2016) hace referencia a estas últimas con el término cyberbullying, también conocido como acoso cibernético, y lo define como la repetición de comportamientos agresivos realizados a través de los medios electrónicos con la intención de hacer daño a otros.

En los estudios más recientes sobre esta temática se ha ido incorporando el análisis de ambos conceptos, el bullying y el cyberbullying, llegando a sugerir que existe una significativa concurrencia entre ambos tipos de acoso (Thomas, Connor y Scott 2014). Los estudios que analizan la posible implicación en conductas de bullying y cyberbullying se han centrado principalmente en estudiar los diferentes roles de comportamiento que se pueden adoptar, entre los que se incluyen el rol de víctima, el rol de agresor o el rol de víctima y de agresor al mismo tiempo (Haynie et al. 2001). Además, los cuestionarios han sido la herramienta más comúnmente utilizada para analizar este fenómeno (Thomas, Connor y Scott 2014), lo que demuestra la utilidad de este método para identificar los casos de bullying y cyberbullying entre los adolescentes.

Según la Unesco (2019), a lo largo de la etapa educativa, uno de cada tres niños y adolescentes (32 %) ha sido acosado por sus compañeros en el centro escolar y uno de cada diez (10 %) ha sufrido acoso cibernético en el último mes. En este mismo estudio se sugiere que el acoso físico es uno de los tipos de bullying más frecuentes en la mayoría de los países. Concretamente, en los países europeos se ha evidenciado que el acoso verbal y la exclusión social son los más frecuentes. Ambos tipos de acoso pueden producirse tanto de forma presencial (bullying tradicional) o a través del uso de medios tecnológicos (cyberbullying).

Los análisis por sexo realizados en estudios previos sugieren que las chicas y los chicos tienen la misma probabilidad de sufrir experiencias de acoso escolar (Fernández-Tomé 2017, Lim y Hoot 2015, Ávila-Toscano et al. 2010). Sin embargo, cabe destacar que se han evidenciado diferencias entre regiones, siendo más habitual el bullying en mujeres en 18 países de Europa y Norteamérica, de los 23 países incluidos en el estudio (Unesco 2019). Además, profundizando aún más en el tipo de acoso, se sugiere que las chicas tienen una mayor tendencia a experimentar el acoso de tipo verbal y la exclusión social (6,1 % chicas vs. 4,7 % chicos), mientras que en los chicos predomina el acoso de tipo físico (10,1 % chicas vs. 21,5 % chicos) (Unesco 2019).

Aunque investigaciones previas han analizado la prevalencia de bullying y cyberbullying a nivel mundial, se han encontrado diferencias entre algunos países y regiones. De este modo, y dadas las diferencias que se producen en las situaciones de acoso según las características sociodemográficas y las tendencias de cambio a lo largo del tiempo (Jadambaa et al. 2019), resultan necesarias nuevas investigaciones que permitan conocer sus características e impacto en diferentes grupos de población con el objetivo de poder desarrollar estrategias de prevención y tratamiento de este grave problema a nivel mundial. Así pues, el principal objetivo de nuestro estudio fue analizar la prevalencia y las diferencias por sexo respecto a los roles y los tipos de bullying y cyberbullying en un grupo de adolescentes de la provincia de Castellón.

Método

Participantes y diseño del estudio

Los datos utilizados en el presente estudio forman parte de un proyecto complementario al Proyecto DADOS (Deporte, ADOlescencia y Salud), llevado a cabo durante el año 2019. El Proyecto DADOS es un estudio longitudinal que tiene como objetivo principal analizar la influencia de la práctica de actividad física sobre la salud, la cognición y el nivel de bienestar psicológico durante la adolescencia. Un total de 76 adolescentes ($17,2 \pm 0,41$ años, 29 chicas y 47 chicos) completaron los cuestionarios para analizar los roles y la implicación en conductas de bullying y cyberbullying y las respuestas de todos estos participantes fueron incluidas en los análisis.

Todos los adolescentes pertenecían a escuelas de educación secundaria de la provincia de Castellón y cumplían con los criterios de inclusión del Proyecto DADOS (i. e., nacidos en 2001 y libres de cualquier enfermedad crónica). Todos los participantes recibieron una explicación detallada del protocolo de investigación y tanto ellos como sus padres o tutores legales firmaron el correspondiente consentimiento informado.

El Proyecto DADOS se ha desarrollado siguiendo las recomendaciones éticas de la Declaración de Helsinki de 1964 (revisión de Fortaleza, 2013) y su

protocolo de valoración ha sido aprobado por la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I de Castellón.

Instrumentos

La prevalencia de bullying se evaluó mediante la versión española del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas 2016). Este cuestionario consta de 14 ítems que responden a la pregunta «¿Has vivido alguna de las siguientes situaciones en los últimos 2 meses?» y hacen referencia a acciones de acoso verbal, físico y social. Los primeros 7 ítems corresponden al rol de víctima y los 7 siguientes al rol de agresor de bullying.

Para evaluar la prevalencia de cyberbullying se empleó la versión española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas 2016). Este cuestionario consta de 22 ítems que responden a la pregunta «¿Has vivido alguna de las siguientes situaciones en Internet o con teléfono móvil en los últimos 2 meses?» y hacen referencia a acciones de acoso verbal y social. Los primeros 11 ítems corresponden al rol de víctima y los 11 posteriores al rol de agresor de cyberbullying.

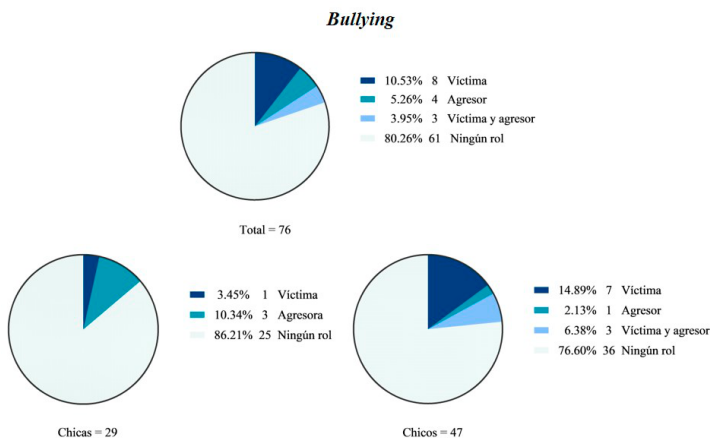
En ambos cuestionarios se utiliza una escala Likert con cinco opciones de respuesta (i. e., No; Sí, una o dos veces; Sí, una o dos veces al mes; Sí, alrededor de una vez a la semana; Sí, más de una vez a la semana). A cada ítem se le atribuyó una puntuación entre los valores 0 y 4, siendo 0 la menor puntuación que se le otorgó a «No» y 4 la mayor puntuación, que se le otorgó a «Sí, más de una vez a la semana». Siguiendo los patrones de corrección del ebipq y del ecipq, se consideró que los participantes eran víctimas de bullying o cyberbullying, cuando en uno o más ítems correspondientes al rol de víctima la puntuación era ≥ 2 y en todos los ítems correspondientes al rol de agresor la puntuación era ≤ 1 . Para el rol de agresor de bullying o cyberbullying, se tuvo en cuenta que la puntuación fuera ≥ 2 en uno o más ítems de agresión y ≤ 1 en todos los ítems de víctima. Además, aquellos participantes con una puntuación ≥ 2 en uno o más ítems de víctima y ≥ 2 en uno o más ítems de agresión fueron considerados víctimas y agresores de bullying y/o cyberbullying, respectivamente.

El tipo de análisis empleado en este estudio se basa en el análisis descriptivo de los datos para determinar los roles de víctima y/o de agresor y los tipos de

acoso en la totalidad de la muestra. Las diferencias por sexo fueron examinadas mediante el test chi- cuadrado, al tratarse de variables categóricas. Para ello, se empleó el programa estadístico IBM SPSS para Windows, versión 22 (Armonk, NY: IBM Corp) y el nivel de significancia se estableció con un p valor de 0,05.

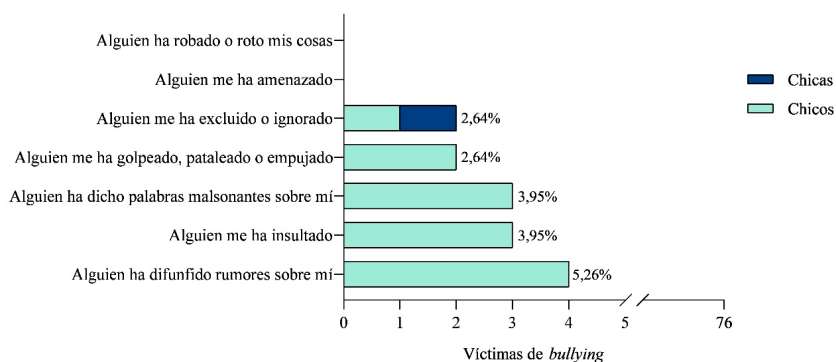
Resultados

La prevalencia de adolescentes implicados en comportamientos de bullying entre la población estudiada es del 19,7 % (figura 1), siendo la suma de aquellos que cumplían con alguno de los siguientes roles: víctima, agresor o víctima y agresor. De todos los participantes, el 10,5 % mostraron posicionarse en el rol de víctima de bullying, un 5,3 % en el rol de agresor de bullying y un 4% en el rol de víctima y agresor al mismo tiempo. Analizando la prevalencia por sexo, en las chicas se observó que un 3,5 % mostraron ser víctimas de bullying y un 10,3 % mostraron ser agresoras de bullying. Entre los chicos, un 14,9 % mostraron ser víctimas de bullying, un 2,1 % agresores de bullying y un 6,4 % víctimas y agresores al mismo tiempo. En la comparación por sexos no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos respecto a la prevalencia en los roles de bullying (todos los valores de p fueron mayores de 0,05).



Entre los tipos de agresiones de bullying que han experimentado las víctimas durante los últimos dos meses, las agresiones de tipo social han sido las más frecuentes, afectando al 7,9 % de los participantes (3,5 % de las chicas y 10,6 % de los chicos). El acoso de tipo verbal se encuentra con una menor prevalencia entre la muestra estudiada, afectando a un 6,6 % de los participantes (10,6 % de los chicos y ninguna chica). Además, el acoso físico ha sido el menos frecuente, afectando a un 2,6 % del total (4,3 % de los chicos y ninguna chica). La figura 2 muestra la prevalencia de los diferentes tipos de agresiones de bullying que han experimentado las víctimas. Se han difundido rumores sobre el 5,3 % del total de los participantes (8,5 % de los chicos y ninguna chica). Los insultos y las palabras malsonantes a las espaldas han sido el segundo tipo de conducta de acoso más frecuente, que afectan al 4 % de la muestra (6,4 % de los chicos y ninguna chica). Continuando con el acoso físico, un 2,6 % del total (4,3 % de los chicos y ninguna chica) han llegado a experimentarlo alrededor de una vez a la semana durante los últimos dos meses, es decir, alguien les ha golpeado, pateado o empujado. Finalmente, respecto al acoso relacional o social, un 2,6 % de la muestra (1,3 % de las chicas y 1,3 % de los chicos), concretamente una chica y un chico, han sido excluidos o ignorados durante dos o más veces al mes en los últimos dos meses. Realizando la comparación por sexo, no se observó ninguna diferencia estadísticamente significativa entre chicas y chicos respecto al tipo de agresión (i. e., verbal, física y social) que han experimentado las víctimas de bullying, puesto que todos los valores de p fueron mayores de 0,05.

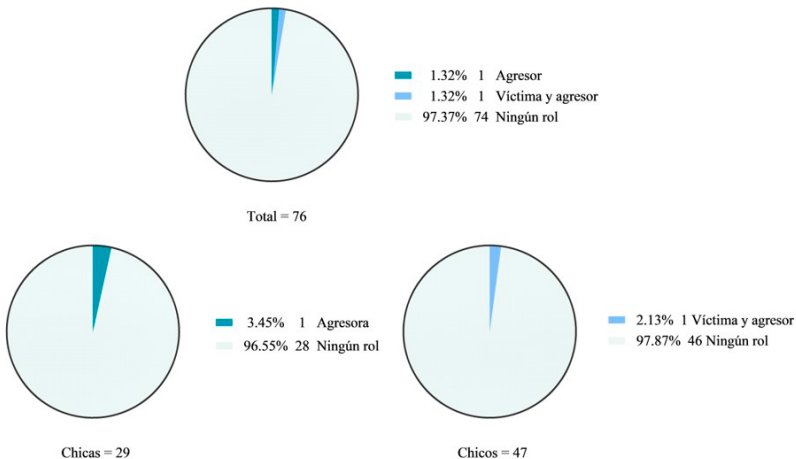
Tipos de agresiones de *bullying*



Respecto a los comportamientos relacionados con el cyberbullying, su prevalencia es menor que la encontrada respecto al bullying en la muestra estudiada, siendo dos los participantes involucrados en este tipo de acoso (un 2,6 % del total). Un participante mostró caracterizarse por el rol de agresor de cyberbullying y el otro por el rol de víctima y agresor de cyberbullying al mismo tiempo. Realizando este mismo análisis por sexo, se observó que una chica cumplía con el rol de agresora de cyberbullying (3,5 % de las chicas) y un chico con el rol de víctima y agresor de cyberbullying (2,1 % de los chicos). En la comparación por sexos, no se observó ninguna diferencia estadísticamente significativa entre chicas y chicos respecto a la prevalencia en los roles de agresor ni de víctima y agresor de cyberbullying (todos los valores de p fueron mayores de 0,05).

Finalmente, los tipos de agresión de cyberbullying encontrados en la muestra estudiada corresponden a agresiones de tipo verbal en un participante, concretamente en un chico con el rol de víctima y agresor de cyberbullying. Presentando el 1,3 % de la muestra (2,1 % de los chicos), experiencias de acoso como recibir palabras malsonantes o insultos a través de mensajes en línea, ocurrieron alrededor de una vez a la semana durante los últimos dos meses. Al realizar la comparación por sexo, no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el acoso cibernético de tipo verbal experimentado entre chicas y chicos ($p = 0,429$).

Cyberbullying



Discusión y conclusión

Los resultados del presente estudio muestran la prevalencia de bullying y cyberbullying en un grupo de adolescentes de la provincia de Castellón, sin identificar diferencias estadísticamente significativas respecto a los roles y los tipos de acoso entre chicas y chicos.

La prevalencia de víctimas de bullying en estudios nacionales e internacionales oscila entre el 2 % y el 10 %, encontrándose los resultados de este estudio ligeramente por encima de esta franja, con un total de 11 participantes con experiencias de acoso (10,5 % del total con el rol de víctima y 4 % con el rol de víctima y agresor). Además, nuestros hallazgos coinciden con otros estudios al identificar que el cyberbullying es menos frecuente que el bullying (Fernández-Tomé 2017, Unesco 2019). En este caso, la prevalencia oscila entre el 1 % y el 8 %, no encontrándose entre los participantes ninguno con el rol de víctima, aunque un 1,3 % se ha posicionado con el rol de víctima y agresor al mismo tiempo. Estas ligeras discrepancias en los resultados probablemente pueden deberse al reducido tamaño de la muestra.

Respecto a los análisis por sexo, en nuestros resultados no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa entre chicas y chicos respecto a la prevalencia en los roles de bullying y cyberbullying, coincidiendo con los resultados de estudios anteriores (Fernández-Tomé 2017, Lim y Hoot 2015, Ávila-Toscano et al. 2010). Además, respecto al tipo de acoso experimentado por el grupo de adolescentes, a pesar de no existir diferencias estadísticamente significativas, los resultados apuntan a una mayor frecuencia del acoso social, seguido del acoso verbal y físico, siendo el acoso social el único tipo de acoso presente entre las chicas participantes, coincidiendo con los análisis de la Unesco (2019). Estos comportamientos pueden deberse a los estereotipos de género tradicionalmente interiorizados y vinculados al género femenino o masculino, asociados a conductas más calmadas y sociables en las chicas y a conductas más activas y agresivas en los chicos (Amurrio-Vélez et al. 2010).

Mantener una buena salud física y mental durante la etapa de educación obligatoria, al igual que tener un buen rendimiento académico, constituye una preocupación para las familias y los profesionales implicados, tanto por sus consecuencias positivas sobre la salud, como por su influencia sobre el desarrollo laboral en la etapa adulta, con los consecuentes beneficios socioeconómicos (French et al. 2015, Låftman et al. 2018, Lê-Scherban et al. 2014). Teniendo en

cuenta nuestros resultados, parece clave la prevención y la intervención en el ámbito educativo, pues identificar y disminuir los casos de acoso escolar podría contribuir a una mejora en la salud mental y física, y también a mejorar el rendimiento académico y a mantener una orientación futura más prometedora entre los adolescentes.

Limitaciones y puntos fuertes

Entre los puntos fuertes de nuestro estudio destaca el uso de cuestionarios válidos en la población de estudio, que analizan los roles de víctima y/o agresor de bullying y cyberbullying, los diferentes tipos que aparecen y las posibles diferencias por sexo. Sin embargo, estos resultados deben ser interpretados con cautela debido al reducido tamaño de la muestra, que a su vez no era representativa de la población adolescente de la provincia de Castellón, motivo que dificulta la generalización de los resultados.

Conclusión

Los resultados de nuestro estudio muestran la prevalencia de bullying y cyberbullying, los roles y los tipos de acoso en un grupo de adolescentes de la provincia de Castellón, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas por sexo. En conclusión, se puede afirmar que conocer la prevalencia de bullying y cyberbullying en este grupo de población adolescente es de vital importancia para poder visibilizar el problema y contribuir así a la elaboración de programas educativos que ayuden a prevenir e intervenir de forma eficaz ante estas situaciones que tienen importantes secuelas en los adolescentes que las sufren. Resulta clave que todas las partes implicadas (i. e., adolescentes, familias y docentes) conozcan la magnitud del problema para tratar de prevenirlo, identificarlo y, en el peor de los casos, tener que actuar frente a situaciones de acoso escolar.

Bibliografía

- Amurrio-Vélez, Milagros, Ane Larrinaga-Renteria, Elisa Usategui-Basozabal y Ana del Valle-Loroño. 2010. «Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao». *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria = Revista de Servicios Sociales* 47: 121-134.
- Ávila-Toscano, José Hernando, Lina Osorio-Jaramillo, Karina Cuello-Vega, Naillet Cogollo-Fuentes y Katiana Causado-Martínez. 2010. «Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes». *Psicogente* 13 (23): 13-26. <https://doi.org/10.17081/psico.13.23.444>.
- Fernández-Tomé, Aida. 2017. *Bullying y cyberbullying: Prevalencia en adolescentes y jóvenes de Cantabria*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- French, Michael T., Jenny F. Homer, Ioana Popovici y Philip K. Robins. 2015. «What You Do in High School Matters: High School GPA, Educational Attainment, and Labor Market Earnings as a Young Adult». *Eastern Economic Journal* 41 (3): 370-386. <https://doi.org/10.1057/ej.2014.22>.
- Gladden, R Matthew, Alana M. Vivolo-Kantor, Merle E. Hamburger y Corey D. Lumpkin. 2014. *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Haynie, Denise L., Tonja Nansel, Patricia Eitel, Aria Davis Crump, Keith Saylor, Kai Yu y Bruce Simons-Morton. 2001. «Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of at-Risk Youth». *The Journal of Early Adolescence* 21 (1): 29-49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>.
- Hutson, Elizabeth. 2016. «Cyberbullying in Adolescence: A Concept Analysis». *Advances in Nursing Science* 36 (1): 60-70. <https://doi.org/10.1097/ANS.000000000000104>.
- Hysing, Mari, Kristin Gärtner Askeland, Annette M. La Greca, Mona E. Solberg, Kyrre Breivik y Børge Sivertsen. 2019. «Bullying Involvement in Adolescence: Implications for Sleep, Mental Health, and Academic Outcomes». *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260519853409>.
- Jadambaa, Amarzaya, Hannah J. Thomas, James G. Scott, Nicholas Graves, David Brain y Rosana Pacella. 2019. «Prevalence of Traditional Bullying and Cyberbullying among Children and Adolescents in Australia: A Systematic Review and Meta-Analysis». *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 53: 878-888. <https://doi.org/10.1177/0004867419846393>.

- Låftman, Sara B., Susanne Alm, Julia Sandahl y Bitte Modin. 2018. «Future Orientation among Students Exposed to School Bullying and Cyberbullying Victimization». *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15 (4): 605. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040605>.
- Lê-Scherban, Félice, Ana V. Diez Roux, Yun Li y Hal Morgenstern. 2014. «Does Academic Achievement during Childhood and Adolescence Benefit Later Health?». *Annals of Epidemiology* 24 (5): 344-355. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2014.02.008>.
- Lim, Seok Jeng Jane y James L. Hoot. 2015. «Bullying in an Increasingly Diverse School Population: A Socio-Ecological Model Analysis». *School Psychology International* 36 (3): 268-282. <https://doi.org/10.1177/0143034315571158>.
- Monks, Claire P. y Peter K. Smith. 2006. «Definitions of Bullying: Age Differences in Understanding of the Term, and the Role of Experience». *British Journal of Developmental Psychology* 24: 801-821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>.
- Moore, Sophie E., Rosana E. Norman, Shuichi Suetani, Hannah J. Thomas, Peter D. Sly y James G. Scott. 2017. «Consequences of Bullying Victimization in Childhood and Adolescence: A Systematic Review and Meta-Analysis». *World Journal of Psychiatry* 7 (1): 60-76. <https://doi.org/10.5498/wjpv7.i1.60>.
- Olweus, Dan. 2013. «School Bullying: Development and Some Important Challenges». *Annual Review of Clinical Psychology* 9: 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.
- Ortega-Ruiz, Rosario, Rosario del Rey y José A. Casas. 2016. «Evaluar El Bullying y El Cyberbullying Validación Española Del EBIP-Q y Del ECIP-Q». *Psicología Educativa* 22 (1): 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Patton, George C. y Russell Viner. 2007. «Pubertal Transitions in Health». *Lancet* 369(9567): 1130-1139. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60366-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60366-3).
- Thomas, Hannah J., Jason P. Connor y James G. Scott. 2014. «Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents – a Review». *Educational Psychology Review* 27 (1): 135-152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>.
- UNESCO. 2019. «Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying». *Sustainable Development Goals: Education 2030*.
- Wolke, Dieter, William E. Copeland, Adrian Angold y E. Jane Costello. 2013. «Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes». *Psychological Science* 24 (10): 1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>.

Investigating Lexical Repetition in Legal translation: English United Nations General Assembly resolutions and their translation into Spanish

Najat Sijilmassi

al210536@alumail.uji.es

This study focuses on repetition in legal texts and analyzes the use of lexical repetition across two different languages (English and Spanish) in texts produced at international institutions, namely the United Nations organization. Resolutions at the United Nations General Assembly are drafted in English and, although equally valid, Spanish versions are the product of translation process. In comparing the weight of lexical repetition between English original texts and their translations into Spanish, the study will focus on Toury's (1995) law of interference and notion of norms. To conduct the study, parallel corpora made of 20 English UN General Assembly Resolutions and their translations into Spanish will be analyzed in terms of type-token ratio (TTR/STTR) and lexical density. Then, *t*-test procedures using SPSS will be performed to see if the obtained results are statistically significant. The study will present findings on legal translation and translators' behavior in international institutions.

Keywords: lexical repetition, legal translation, law of interference, translational norms, United Nations General Assembly resolutions

Introduction

Lexical repetition implies the re-occurrence of an item that shares the same form, referent, and sense with another item previously mentioned. Its functions range between textual, rhetorical, didactic, and emotional (Johnstone 1994; Ben-Ari 1998), and is often seen as generating lexical cohesion (Halliday 1994).

The use of repetition in human language has attracted notable attention, and diverse contributions have been made to approach this feature in human language from different perspectives. However, few studies have addressed lexical repetition in legal texts; and if so, it has been studied briefly and in a limited way (see for example, Al-Khafaji 2005; Yankova 2006; Álvarez 2008; El-Farahaty 2015). It seems, thus, that further investigation in this field is necessary.

A number of studies argue that Spanish does not tolerate lexical repetition overuse. For text building, Spanish text theorists (Bustos-Gisbert 1996; Breeze 2008; Mott and Mateo 2009; Cuenca 2010; Muñoz-Basols, Pérez-Sinusía, and David 2011, among others) advise avoiding successive repetition of the same lexical item and resorting to other tools, such as synonymy, hyponymy, and reference. Consecutive lexical item repetition, they argue, is viewed as a sign of stylistic poverty, and results in bad quality writing.

Contrastive textual studies on English and Spanish suggest that while English favors the use of repetition, particularly the same word repetition, Spanish leans more towards lexical variation, specifically, synonymy, reference, superordinates, and ellipsis (Montaño-Harmon 1991; Beeby-Lonsdale 1996; Varela-Pérez 1999; Muñoz-Basols *et al.* 2011). This is often attributed to the grammatical nature of English that lacks gender agreement, thus pushing the English writer to reutilize the same lexical item more than once (Hurtado-Albir 1996), which is not the case in Spanish, where the reference to the subject is established immediately through gender markers (Querol-Julián 2005). This fact is confirmed by Varela-Pérez (1999), who adds that lexical reiteration is preferred by English writers in contexts of ambiguity in which Spanish writers favor devices such as substitution, ellipsis, or collocation.

This paper addresses lexical repetition in English original legal texts and their Spanish translations, with the aim to shed light on translators' behavior. The analytical methodology of the study draws on the theory of norms. The notion of norms, originating in the socio-cultural studies, is significant here as it concerns the system of values and beliefs specific to a particular culture.

«Social life, including language use, is governed by norms-socially shared concepts of appropriate and expected behavior» (Kauhanen 2010, 34), in this context, translation is seen as a kind of action which involves at least two languages and two cultural traditions, and hence different conventions and norms (Toury 1978; 1995). The notion of norms has been applied to translation by Toury (1995), among others, who defines a norm as «the translation of general values or ideas shared by a community – as to what is right and wrong, adequate and inadequate, into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations» (Toury 1995, 55). Toury distinguishes between three types of norms: preliminary, initial and operational. Preliminary norms refer to «translation policy», i.e., factors governing the selection of texts to be translated in a specific language, culture, or time, and «directness of translation» which relates to whether translation occurs through an intermediate language (Toury 1995, 58). «Initial norms» govern the translator's overall choice: s/he can either subject her/himself to the source language norms to produce adequate target text or to the target language norms to produce acceptable TT (Toury 1995, 56). «Operational norms» concern direct translation decisions made during the act of translation (Toury 1995, 58). The identification of norms in corpus of source and target texts could help in revealing translators' behavior. Thus, while adherence to source norms determines a translation's adequacy with respect to the source text, subscription to norms originating in the target culture determines its acceptability within that culture.

In addition to norms, the present study draws also on Toury's (1995) law of interference. According to this law, source text lexis and syntax have a great influence on the target text. In other words, features that are specific to a source language are transferred to the target language during translation process. Toury claims that interference is very likely a universal in translation, in that it is present in most translations. Very often, it can be explained by strong translator's dependence on the source text.

Nature of translation in the United Nations

The United Nations (UN) is an international organization founded on 24 October, 1945. It communicates using six official languages, five of which were established when the UN was founded, namely: Chinese, English, French,

Russian, and Spanish (UN General Assembly 1946). Arabic was added later on, in 1973 (UN General Assembly 1980). The General Assembly¹ (GA) is the main deliberative organ of the United Nations. It is composed of representatives of all UN Member States. Its functions include discussing any question relating to international peace and security and making recommendations on it, making recommendations for the peaceful settlement of any situation, and initiating studies and making recommendations to promote international political cooperation. The work of the UN derives chiefly from the mandates given by the GA, that is to say, the will of the majority of the members as expressed in the resolutions and decisions adopted by the Assembly. GA resolutions have a significant effect in world politics due to their political influence. They can be used by Member States as an instrument of persuasion or a point of reference to support their claims (Van Den Rul 2016).

The preparation of UN documents as well as their translation is a norm-governed activity (Cao and Zhao 2008). Guidelines and editorial manuals are elaborated by the UN organization itself to guide drafters and translators during the preparation of the documents as well as their translation into multilingual versions. The *Document Guidelines on the Preparation and Submission of Documentation*, for example, sets down a number of directives to be followed in documents' (resolutions, reports, etc.) drafting and translation. These directives include document format, length, deadlines for translation submission, as well as documents issuance and distribution. Prior to the final print, concordance sessions are organized by editors to review the final product and to ensure that all six language versions are the same in terms of structure, amendments, references, and terminology. For further consistency, UN provides CAT (Computer-Assisted Translation) tools, such as the United Nations Multilingual Terminology Database (UNTERM), to be used by language and editorial staff to ensure consistent translation of terms and phrases commonly used within the organization so that all documents achieve uniformity at international level. The aim is to ensure effective communication from, among, and to Member States.

UN documents are drafted multilingually, though not always in a parallel and simultaneous way. An example of multilingual drafting is found in the elaboration of the Convention on the Law of the Sea 1982. According to Nelson (1987, cited in Cao 2007), the Drafting Committee of the Law of the Sea first

1. www.un.org/ga

had a single negotiating text prepared in English. The text was then translated into the other UN official languages. These six language versions, afterwards, went through a harmonization process to obtain consistency in terms of terminology, grammar, syntax, spelling etc., and through a concordance process. The resultant concordance text in six language versions then went side by side for negotiation and deliberation. The six language groups worked together and interacted for modifications and revisions. They went through all the texts, article by article to improve their interlingual concordance and achieve juridical concordance, solving any linguistic, legal, and technical issues. The aim of the multilingual drafting process was to guarantee that all the authentic texts reflect the intent of the negotiating states. Viewed this way, the final six language texts of the Convention are not mere translations but truly negotiated texts (Nelson 1987; Cao 2007). It is worth noting that not all UN documents go through multilingual drafting. Most often, documents are drafted in English and/or French then translated into the other languages. Nevertheless, all UN documents go through the processes of harmonization and concordance with the purpose of achieving authentic documents.

The UN's documents are produced according to the principle of equal authenticity settled by virtue of the 1969 Vienna Convention on the Law of Treaties (vclt).² According to this principle, all language versions of a single instrument are treated as originals and therefore are not referred to as translations (Sarcevic 2000). This principle has been codified so that no preference is given to any one or another language version and that no version be inferior because it may be a translation of the other (Tiersma and Solan 2012). The principle of equal authenticity makes the legal value of all authentic texts the same.

Having explained how the UN norms govern the translation process, the present study aims at ascertaining how UN translators behave while translating legal texts, and whether source norms prevail over target norms; in other words, whether source texts exert any influence on the translations.

2. In vclt's article 33, paragraphs (1) and (2), it is stated that «[a] version of the treaty in a language other than one of those in which the text was authenticated should be considered an authentic text», and that «[t]he terms of the treaty are presumed to have the same meaning in each authentic text».

Data collection procedure and methodology

To conduct this study, two parallel corpora have been compiled. The corpora are composed of:

Corpus 1: a collection of 20 United Nations General Assembly Resolutions (UNGARS) originally written in English (henceforth, GAR EN), with a total number of 34,113 tokens.

Corpus 2: a collection of 20 UNGARS representing the translation of the English resolutions into Spanish (henceforth, GAR SP), with a total number of 38,851 tokens.

The total number of tokens in the corpora is 72,964. The resolutions have been adopted by the UNGA during its 70th, 71st and 72nd sessions. The time-span of the resolutions, both the original and the translation, is from January 2015 to June 2018, and have been collected from the UNGAR official website.³ The texts are official documents and are all open for public use.

To measure lexical repetition in both original and translated texts, (standardized) type token ratio and lexical density standards have been used.

A- Type token ratio (TTR): TTR is one of the commonly used measures of lexical variation. It works as follows: the higher the percentage is, the more diverse the lexis in a text is, whereas a lower percentage means more repetition of words in the text (Meng 2018). TTR is calculated based on the following formula:

$$(\text{number of types} / \text{number of tokens}) \times 100$$

TTR is generally affected by text length; it is reliable only when texts of equal or similar length are compared. As our corpora differ in text length, and in view to have reliable results, we remedied this issue by resorting to Scott's (2004) proposition, which is using a standardized type token ratio (STTR). The STTR is the average TTR based on consecutive 1000-word chunks of text (Scott 2004). The STTR of our corpora was calculated using WordSmith 6.

3. Available at:

<http://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/70>

<http://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/71>

<http://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/72>

B- Lexical density: it is another standard used to measure lexical repetition. It functions as follows: the lower the lexical density percentage is, the less varied the lexis in a text is, whereas higher percentage means less repetition of words in the text (Slade and Thornbury 2006). The following formula is used to calculate lexical density (Saldanha and O'Brien 2014), after removing function words (Baker et al. 2006):

$$\frac{\text{Number of lexical words} \times 100}{\text{Number of running words}}$$

As stated earlier, this study seeks to analyze whether the source texts have exerted any effect or influence on the Spanish translation. To help identify this issue, SPSS statistical *t*-test method⁴ will be used.

Results

Standardized Type-Token Ratio (STTR)

As mentioned earlier, the STTR of each text was calculated by obtaining the average TTR based on consecutive 1000-word chunks of text which was counted by Wordsmith 6.0 software. The results of the analysis of the data are presented in Table 1 below.

4. T-test allows researchers to see whether there is a difference between two samples, and it functions by setting two opposite hypotheses, the null hypothesis and alternative hypothesis. The null hypothesis, as its name indicates, states that there is no change or no effect between the two samples under study. The alternative hypothesis, on the other hand, states that a change has occurred, or some effect has, in fact, taken place during a particular performance (Gravetter and Wallnau 2008). If the level of significance (*p* value) of the t-test result is equal to or smaller than 0.05, then, there is significance difference among the items tested.

Table 1. STTR of English source and Spanish translated corpora

Lexical measure	English original sub-corpus	Spanish translated sub-corpus
STTR	27.69	28.17

As Table 1 indicates, both English sub-corpus and Spanish translated sub-corpus have scored close STTR values (27.69 and 28.17, respectively) with a very slight mean difference of 0.48 between both scores, suggesting a similarity in lexical repetition distribution in both corpora. To see if the mean difference was statistically significant, a *t*-test was conducted, as presented in Table 2.

Table 2. *T*-Test results for the Standardized Type-Token Ratio of the English and Spanish texts

Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)	
STTR English source texts	.47500	.65865	3.225	19	.004
STTR Spanish target texts					

As shown in Table 2, the results of performing the *t*-test show that the mean difference between the two sub-corpora is statistically significant ($p = .004 < 0.05$). Therefore, the null hypothesis is to be rejected as the *t*-test results lend support to the alternative one. This means that an influence has taken place during translation performance.

Lexical density

Table 3 reports on the numerical values obtained from the analysis of the two sub-corpora in terms of lexical density.

Table 3. Lexical density of English source and Spanish translated corpora

Lexical measure	English original sub-corpus	Spanish translation sub-corpus
Lexical density	39.49	42.29

As presented above, the mean of lexical density of both English sub-corpus and Spanish translated sub-corpus have scored different lexical density values (39.49 and 42.29, respectively). There is a difference of about 2.8 between the lexical density total score of both corpora. Lexical density in the Spanish corpus is slightly higher than that of the English corpus, suggesting that the Spanish corpus may have used less lexical repetition than the English one. To see if the observed difference in lexical density means is statistically significant, a *t*-test was conducted. The results of the analysis are presented below in Table 4.

Table 4. *T*-Test results for the Standardized Type-Token Ratio of the English and Spanish texts

	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Lexical density English target texts–Lexical density Spanish source texts	2.80650	1.79195	7.004	19	.000

As the table shows, the mean difference between the lexical density of the original and translated texts is significant (sig = .000). Therefore, the lexical density of the translated texts is statistically higher than that of the original ones. But it is still not considered too high, as the *p* value does not exceed 0.05 ($p = .000 < 0.05$). Thus, the null hypothesis is to be rejected as the *t*-test results lend support to the alternative one. This means that an influence has taken place during translation performance.

Discussion

The present study investigated lexical repetition in legal texts produced in UNGA and their translation from English into Spanish, with the aim of shedding light on translators' behavior and detecting whether the translation of such texts is source-oriented or target-oriented; in other words, whether the translation leans more towards adequacy or acceptability. For this purpose, two standards, namely, *STTR* and lexical density, have been used to measure lexical repetitions distribution in both source texts and translations in order to detect if any source texts influence has taken place during translation process.

As to the first standard's results (*STTR*), the data analysis shows that English corpus and Spanish corpus have scored close *STTR* value; only a very slight mean difference (.48) has been observed, which implies that lexical repetition distribution in both source texts and translations is similar. This similarity in *STTR* means could be a result of using lexical repetition in Spanish translated texts with the same frequency as in the original ones. Based on findings of previous contrastive studies (Montaño-Harmon 1991; Fernández-Polo 1999; Querol-Julián 2005, Álvarez 2008, among others) where it has been demonstrated that Spanish tends more to using lexical variation than English, while this latter favors lexical repetition over lexical variation, it can be argued that this similarity in *STTR* scores evidences the translators' source texts style transfer while translating into Spanish.

As to the second standard (lexical density), the findings of this study indicate that the Spanish corpus is more lexically dense. This apparently means that the Spanish translations are more varied than the *STs*, suggesting a lower use of lexical repetition. However, this higher lexical density of the Spanish translations could in part be due to the structural differences between the two languages, Spanish and English, as feminine and masculine singular, plural and adjectives are identified in Spanish, while in English they are not. Moreover, Spanish is more heavily inflected language than English with regards to verbs. In this context, Kenny (2014) warns that measures like lexical density are greatly language dependent, and their results can be affected by the nature of language, particularly in languages comparison, if involved languages have different inflectional and morphological systems. To avoid the undesirable effect of such systematic differences, researchers seeking to make comparisons of lexical densities in source and target texts are first advised to submit the texts to a lemmatization

process in order to distinguish between effects of translation and effects due to linguistic differences of the two languages involved. Consequently, the higher value of lexical variation found in the Spanish translations of our corpus seem rather to be due to differences in both English and Spanish language systems. This implies that the translations most probably lack variation as their originals, and by extension, have similar lexical repetition distribution. Accordingly, it could be deduced that English source texts influence the Spanish target texts, with respect to lexical repetition use during the translation process. This fact could have been clearly identified if Spanish texts had been lemmatized before measuring their lexical density. This could be justified by the small difference found between the lexical density means of both source and translated sub-corpora (2.8). This might also indicate that lexical variation has probably not been widely used in the Spanish sub-corpus, contrarily to what other contrastive studies have documented. This leads us to argue that lexical variation in Spanish texts is probably sensitive to text types. However, this assumption needs to be validated with further research using comparable non-translated texts.

Conclusion

The present investigation focused on lexical repetition distribution in UNGA's English resolutions and their translation into Spanish. The data analysis pointed to a possible source texts' lexical interference in the target texts during the translation process. This is most likely attributed to the following factors:

- The nature of legal language and legal translation: one of the main characteristics of legal language is precision of expression (Cao 2007), with the purpose of avoiding any misunderstanding or misinterpretation. One of the methods commonly used to ensure this precision is preserving the wording of the source texts.
- The sensitive nature of the documents produced in the UN makes it necessary to insist on accuracy and precision in documents by recommending specific norms to be followed throughout the process of drafting and translating. One of the procedures commonly used to ensure accuracy and precision is adherence to sr's style. In this context, Monzó-Nebot (2015, 14) draws attention to the fact that

institutional norms governing translation in settings like UN provoke a «tendency towards a general standardization and loss of variation in style».

- The principle of equal authenticity: according to this principle, all language versions of a single instrument are treated as original documents and, therefore, are not referred to as translations (Sarcevic 2000), and their legal value is considered the same. This limits the freedom of the international legal translator, and makes him adhere to ST norms for the sake of complying with the principle of equality.

On the whole, translations seem to lean more towards adequacy than acceptability. However, further research needs to be conducted in the translation of legal texts pertaining to other UN organs to find out to what extent the language of the original text exerts influence on the translations. For this purpose, parallel texts as well as comparable (non-translated) texts in the target languages would be useful to obtain more comprehensive results. STTR and lexical density have proved to be useful in examining lexical repetition distribution in texts, yet caution should be made when dealing with languages that are morphologically rich such as Spanish, and lemmatization should be applied before using these measures in order to get more reliable results.

References

- Al-Khafaji, Rasoul. 2005. «Patterns of Lexis in Arabic Text Types». In *Current Issues in the Analysis of Semitic Grammar and Lexicon*, eds. Lutz Edzard, and Otto Harrassowitz Verlag. Göttingen: Deutsche Morgenlandische Gesellschaft, 125-148.
- Álvarez-Álvarez, Susana. 2008. «Elementos cohesivos en el lenguaje jurídico: análisis contrastivo de las sentencias judiciales en lengua inglesa y española». In *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*, eds. L. Pegenaute, J. Decesaris, M. Tricás y E. Bernal. Barcelona: PPU. Vol. 1: 407-418.
- Baker, Paul, Andrew Hardie and Tony McEnery. 2006. *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Beeby-Lonsdale, Allison. 1996. *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Ben-Ari, Nitsa. 1998. «The Ambivalent Case of Repetitions in Literary Translation. Avoiding Repetitions: A 'Universal' of Translation?». *Meta* 43 (1): 68-78.
- Breeze, Ruth. 2008. «Researching Simplicity and Sophistication in Student Writing». *International Journal of English Studies* 8: 51-66.
- Bustos-Gisbert, José Manuel. 1996. *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cao, Deborah. 2007. *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cao, Deborah and Xingmin Zhao. 2008. «Translation at the United Nations as specialized translation». *Journal of Specialized Translation* 9: 39-54.
- Cuenca, Maria Josep. 2010. *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Document Guidelines on the Preparation and Submission of Documentation. <https://www.onug.ch/>
- El-Farahaty, Hanem. 2015. *Arabic-English-Arabic Legal Translation*. New York: Routledge.
- Fernández-Polo, Francisco Javier. 1999. *Traducción y Retórica Contrastiva: a propósito de la Traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gravetter, Frederick and Larry Wallnau. 2007. *Essentials of Statistics for the Behavioral Science*. Belmont: Cengage Learning.
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hurtado-Albir, Amparo. 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Kauhanen Piippo, Irena. 2006. «Norms and sociolinguistic description». *A man of measure: festschrift in honour of Fred Karlsson on his 60th Birthday*. *SKY Journal of Linguistics* 19: 34-46.
- Kenny, Dorothy. 2014. *Lexis and Creativity in Translation: A Corpus Based Approach*. NY and London: Routledge.
- Meng, Lingzi. 2018. *Gender in Literary Translation: A Corpus-Based Study of the English Translations of Chenzhong De Chibang*. Shanghai: Springer.
- Montano-Harmon, Maria Rosario. 1991. «Discourse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and Its Implications». *Hispania* 74: 417-425.
- Monzó-Nebot, Esther. 2015. «(Re)producing habits in international negotiations: A study on the translation of collocations». *Fachsprache* 37 (3-4): 193-209.

- Mott, Brian Leonard and Marta Mateo Martínez-Bartolomé. 2009. *Diccionario-guía de traducción español-inglés, inglés-español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Muñoz-Basols, Javier, Yolanda Pérez-Sinusía and Marianne David. 2011. *Developing Writing Skills in Spanish*. London: Routledge.
- Nelson, L. D. M. 1987. «The Drafting Committee of the Third United Nations Conference on the Law of the Sea: The Implications of Multilingual Texts», *British Yearbook of International Law* 57: 169-199.
- Querol-Julián, Mercedes. 2005. «Substitution as a device of grammatical cohesion in English narrative and its translation into Spanish». *Jornades de Foment de la Investigació*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Saldanha, Gabriela and Sharon O'Brien. 2014. *Research Methodologies in Translation Studies*. London and New York: Routledge Books.
- Sarcevic, Susan. 2000. «Legal Translation and Translation Theory: A Receiver-Oriented Approach». *La traduction juridique: Histoire, théorie(s) et pratique* 329-347.
- Scott, Mike. 2004. *Wordsmith Tools. Version 4.0*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2012. *Wordsmith Tools. Version 6.0*. Liverpool: lexical Analysis Software.
- Thornbury, Scott and Diana Slade. 2006. *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiersma, Peter Meijes and Lawrence Solan. 2012. *The Oxford Handbook of Language and Law*. Oxford: Oxford University Press.
- Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- . 1978, revised 1995. «The Nature and Role of Norms in Translation». In *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti. London: Routledge.
- UN (United Nations). 1969. *Vienna Convention on the law of treaties*. Concluded at Vienna, Treaty Series 1155, 1-18232 (23 May 1969).
- UN General Assembly. 1946. *Rules of procedure concerning languages*. London: 1st session, 21st plenary meeting (1 February 1946).
- . 1980. *Use of Arabic in the subsidiary organs of the General Assembly, in the Security Council and in the Economic and Social Council*. New York: 28th session, 99th plenary meeting, Resolution 35/219 (17 December 1980).
- United Nations Multilingual Terminology Database (UNTERM). <https://unterm.un.org/unterm/portal/welcome> [Accessed 4 October 2019].
- Van Den Rul, Celine. 2016. «Why Have Resolutions of the UN General Assembly If They Are Not Legally Binding?». <https://www.e-ir.info/2016/06/16/why->

have-resolutions-of-the-un-general-assembly-if-they-are-not-legally-binding/ [Accessed 7th December 2019].

Varela-Pérez, José Ramón. 1999. «Theme, cohesion devices in translation». *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 7: 163-176.

Yankova, Diana. 2006. «Semantic Relations in Statutory Texts: A Study of English and Bulgarian». *SKY Journal of Linguistics* 19: 189-222.

Manifestation of Empowerment in Mernissi's *Dreams of Trespass: Tales of a Harem Girlhood*

Bochra Laghssais

bochra.laghssais@gmail.com

This paper analyzes empowerment and its manifestation in Fatima Mernissi's (1994) book *Dreams of Trespass: Tales of a Harem Girlhood*. Mernissi describes her early childhood growing up in the harem in Fez, Morocco, in the 1940s. Despite the male-dominated and patriarchal mentality of that time period, women in the Mernissi harem found their own ways to be empowered from within and to transmit this to their daughters and other women through storytelling, theater, music and implanting dreams of freedom in young girls to claim their fight against patriarchy and pursue their dreams beyond the harem walls.

Keywords: empowerment, feminism, *Dreams of Trespass*, Mernissi, Morocco

Introduction

This paper analyzes empowerment from a feminist perspective in Fatima Mernissi's (1994) book *Dreams of Trespass: Tales of a Harem Girlhood*. The book opens with the statement «I was born in a harem in 1940 in Fez» as Mernissi unveils the sacred years of her harem childhood and opens the gates for us to discover her upbringing and where she came to question many local customs, male privileges, patriarchy, equality, freedom and injustices for women and girls within the harem and beyond. These became clearer to her as she grew up and trespassed the frontiers and in time drifted into adulthood.

The data for this article have been collected through my own reading of several books, articles, and documents as part of my bachelor final dissertation entitled «Gender development and empowerment in Mernissi's *Dreams of Trespass*». The present article is organized as follows. The first section is theoretical frame on the patriarchy and Islamic feminism and empowerment. The second section analyses the manifestation of empowerment in the book under study.

The Harem and Patriarchy

In *Scheherazade Goes West* Mernissi brought to light that «the very origin of the Arabic word 'Haram', from which the word 'harem' derives and it refers to sin, the dangerous frontier where sacred law and pleasure collide. Haram is what the religious law forbids, and is the opposite of Halal, that which is permissible» (Mernissi 2001, 14). Harem in context of the analyzed book is a domestic space that is reserved for the women in a Muslim family from which nonfamily males are excluded. Harem also refers to female members of the family. A harem traditionally was a space «serving the purposes of maintaining the modesty, privilege, and protection of women. A harem may house a man's wife—or wives and concubines, as in royal harems of the past— their pre-pubescent male children, unmarried daughters, female domestic workers, and other unmarried female relatives» (Merriam-Webster n.d.). The inner hierarchies and extent of monogamy or polygamy is what makes each harem different and depends on the family's personalities, socio-economic status, and local customs.

On the other hand, the word 'patriarchy' as defined by Sultana (2010, 2) literally means «the rule of the father or the 'patriarch', and originally was used to describe a specific type of 'male-dominated family' – the large household of the patriarch which included women, junior men, children, slaves and domestic servants all under the rule of this dominant male». Therefore, it is «prioritising of the rights of males and elders (including elderly women) and the justification of those rights using kinship values which are usually supported by religion (this definition differs from some Western feminists, who do not consider age or kinship)» (Joseph 1996, 16). In addition, patriarchy means «the manifestation and institutionalization of male dominance over women and children in the family and the extension of male dominance over women in society in general». It implies that «men hold power in all the important institutions of society» and that «women are deprived of access to such power» However, it does not imply that «women are either totally powerless or totally deprived of rights, influence, and resources» (Sultana 2010, 3). Patriarchy does not have just one form or shape where it is perpetuated, since, as Elthawy (2019, 37) describes, it is «an octopus and each of the eight tentacles represent various forms of oppression it utilizes to maintain male dominance».

Patriarchy in Moroccan society

Male dominance is seen through gender power dynamics for example in Morocco, as Sadiqi (2017) clarifies, which are dictated by a historically shaped space-based patriarchy, where the public sphere is constructed as male and authority-laden and the private sphere as female and non-authoritative. Although present in almost all of contemporary societies and cultures, patriarchy manifests itself differently in distinct contexts and uses different tools that fit specific sociocultural conditions.

Rassam (1980) shares the same view as Sadiqi claiming that the subordination of women to men in Morocco is characterized by public segregation as the general picture of Arab countries. In the context of Mernissi's book under study, relegation of women to the private sphere of the home, and control of their behavior through the operation of an elaborate code of «Honor and Shame», a code whose outstanding features are the maintenance of virginity before marriage and strict fidelity after it.

In Morocco, as Rassam (1980) states, men have complete authority over women, who in turn are expected to obey them. However, a closer examination of the structure and operation of the household reveals the presence of considerable measures of 'unassigned power' which women compete for and utilize to further their own needs.

Furthermore, Rassam (1980) claims that women in Morocco are considered to be morally, intellectually, and physically inferior to men. The stereotype of the female is that of a weak, capricious, untrustworthy creature, one who tends to be ruled by her 'instincts', and whose powerful sexuality, if left uncontrolled, can cause disruptive chaos or *fitna* «meaning disorder or 'beautiful woman' in Arabic» (Mernissi 1987, 31). Men, believed to be vastly superior in all qualities, are then 'naturally' vested with authority and charged with the control and protection of women.

Patriarchy within the harem in Dreams of Trespass

The opening passages of *Dreams of Trespass* are heavily laden with specific examples of patriarchy. As previously explained, (Mernissi 1994, 21) the Arab world's patriarchy is experienced through the dominance of space. It is commonly believed that what is 'public' belongs to men: streets, coffee shops etc., and what is 'private' is considered the sphere of women.

Our house gate was a definite hudud, or frontier, because you needed permission to step in or out. Every move had to be justified and even getting to the gate was a procedure. If you were coming from the courtyard, you had to first walk down an endless corridor, and then you came face to face with Ahmed, the doorkeeper.

In this part Mernissi explains the challenges faced by women who attempted to leave the harem without men's permission. The men's honor and prestige depended on this separation of the outside world, which was symbolized by the harem's gate that was made of gigantic stone arches. It was the dream of every woman to freely roam beyond the harem's walls.

Various special privileges were described to be enjoyed by the men in the harem such as having exclusive men's areas within the compound where women could only sometimes illegally gain access to (Mernissi 1994, 21).

The problem with entertainment, fun, and foolishness at our house was that they could easily be missed. They were never planned in advance unless Cousin Chama or Aunt Habiba were in charge, and even then, they were subject to serious space constraints Mernissi 1994, 83.

Mernissi described that the courtyard was public too and that women did not enjoy much freedom. When the women would start to have a good time, the men would come in with their projects and discussions or would start listening to the radio to debate the news. This, of course as preserved then, no women could take part in, as it belonged only to men. Women would have to move elsewhere to hide away during these episodes. Due to these inequalities, fostered by patriarchy and justified by patriarchal reinterpretations of religion as documented by Mernissi (1987), women in harems found ways to entertain and empower themselves and their daughters and encouraged them to question traditions, customs and treatments and endeavor towards seeking knowledge and discovering Islamic feminism.

Islamic Feminism

The urge of Islamic Feminism emanated as a response to the injustices imposed upon women in the name of religion by the masculine system. Its principal aim is to protect the rights of women and girls within Islam, as well as to reread and reinterpret the sacred manuscripts, and offer them a new interpretation that shall by some means empower women and girls.

Badran (1985) argued that the rights of women within Islam are somehow fulfilled because when Islam came into being in the 7th century, one of its major aims was to free women from the oppression and segregation of the Pre-Islamic Era. Besides, it came to give women specific new rights, such as updated inheritance rights, reduction of polygamy to a maximum of four wives, and the right for women to participate in 'Bai'a', or the election of the community leader. Unfortunately, after the Prophet's death in 632 A. D., men and the theological class misinterpreted Islam regulations and provided lengthy commentaries in the Quran and the Hadith to defend patriarchy, threatening the rights that Islam granted women.

Certain social practices were imposed on women in the name of Islam that were not prescribed by religion. One of the examples is the segregation and seclusion of both genders into two different worlds: the public spaces belonged to men and private spheres to women. That is exactly how Mernissi's childhood life came to be in a harem where women were austere held 'prisoners' and needed male's permission to go outdoors to run errands.

Religion, as practiced and preached, was not made by God, but by men to suppress women because, as Mernissi (1987) explained, Islam as a religion clearly recognizes women as powerful sexual beings; so semantically, there is no notion of female inferiority. In fact, they are dangerous sexual beings who have to be locked indoors. Al-Ghazali, as cited in Mernissi (1987), goes hand in hand with this view in his book *Revival of Religious Sciences* where he points out that women must be controlled to prevent men from being distracted from social and religious duties.

As understood by Al-Ghazali's view, society can only survive by creating intuitions that substitute male dominance through sexual separation. Women have to be oppressed by the patriarchal system and be perceived as subordinate, weak, and often as second-class citizens where in fact they are superior. That is what Amin Qasim (n.d.), one of the pioneers of women's liberation movement in Egypt, strongly hypothesized in his book *The Liberation of Women*, that men veiled women and kept them inside their homes because they were afraid of their charm and beauty so men could not resist women. He concluded his book by urging Arab men to find ways to develop strength within themselves and overcome their fears, so that women could shed the veil and step outside the private sphere of the house (Mernissi 1994).

In the same vein, Lamrabet (2016, 6-7) stated that «Muslim women alike embarking, in the name of their own convictions, on a process which questions misogynistic readings of Islam, and disputes the interpretations that legitimize the subordinate condition of woman in Islamic societies». They have been described by some as the «female dissidents from within». Indeed, this project is intriguing to Qur'anic teachings and demands, in the very name of this teaching, the promotion of an egalitarian ethics in both theory and practice». It's also «a matter of revealing the historical prejudices and inequalities conveyed by a human, and therefore imperfect, understanding of the Qur'anic message. Its aim is to deconstruct a whole patriarchal model of reading, which has consigned women to a corner of Islamic history, in order to return to women a part of their severed memory».

When we talk about women's rights, we talk about human's rights of men and women as a singular approach. Islamic feminism does not blame men for taking their rights but see both men and women as victims of this patriarchal ideology acknowledging women have suffered more injustices. For instance, throughout the current book under study they were locked up in the harem and did not enjoy as many rights and freedoms as their male counterparts. The incredible thing to note is the way those harem women embraced the winds of change and desired better life opportunities for Fatima and other girls in Morocco. They took part in encouraging Fatima to voice those issues and to get involved and interact from within the harem to reach beyond its walls.

Empowerment

The word 'empowerment,' according to Oxaal and Baden (1997), is used in many different contexts. Literature about 'empowerment' is found in the fields of education, social work, psychology, community development groups, as well as in the work of feminist and development organizations.

The idea of 'power' according to Williams et al. cited in Oxaal and Baden (1997) is at the root of the term empowerment. Power can be perceived in operation through various ways:

- *Power over*: this power involves an either/or relationship of domination/subordination. Ultimately, it is based on socially sanctioned threats of violence and intimidation, it requires constant vigilance to maintain, and it invites active and passive resistance;
- *Power to*: this power relates to having decision-making authority, power to solve problems and can be creative and enabling;
- *Power with*: this power involves people organizing with a common purpose or common understanding to achieve collective goals;
- *Power within*: this power refers to self-confidence, self-awareness and assertiveness. It relates to how individuals can recognize through analyzing their experience in terms of power and how it operates in their lives, and gaining the confidence to act to influence and change.

The kind of power that this paper focuses on is the 'power within' that revolves around a young girl, Fatima Mernissi, surrounded by strong illiterate women

such as her grandmother Yasmina, her mother, her cousin Chama, and Aunt Habiba. The concept of power that bursts out of the protagonist has not simply flung out of space. It was developed through various manifestations of the arts—in particular, oral storytelling, an activity which Mernissi attended regularly in the afternoons. In addition to storytelling, there was a tremendous impact distilled from theatre and music which her cousin Chama tried to engrave in Fatima's mind.

Manifestation of Empowerment in *Dreams of Trespass*

Despite living in a harem and being segregated from public spaces, the Mernissi household distinguishes itself in the way women developed ways to entertain themselves and have some type of power within the walls of the harem. That power was passed over to the young girl, Fatima Mernissi—the harem wanting her to have better opportunities in life when she grew up—first of all, by fighting for her access to education with nationalist help and advocacy for women's liberation. The following sections focus on the process of shaping Fatima Mernissi's character through storytelling and theatre sessions that she attended on a daily basis.

Storytelling

The Moroccan tradition of storytelling (Hikayat) dates back almost 1,000 years. Hikayat was used as a way to pass on cultural beliefs such as moral lessons to children and to entertain people. Some stories were recorded, others were passed on orally (Laghssais 2015). In the book under study storytelling is a way in which Yasmina and Mrs. Tazzi, Mernissi's mother, passed on moral and empowerment messages to Fatima. They taught her how to scream and protest, just as she learned to walk and talk. She was also taught that crying in the face of insult was like asking for more. Mernissi's mother started to reveal the mystery of *A Thousand and One Nights*, in which Scheherazade's intelligence empowered her words and stories not only to save herself, but many more innocent girls from the king's misogyny. The main message that Mernissi's mother wanted

to pass on to Mernissi with this story was that she could act smart just like Scheherazade and that her chances of happiness depended on how skillful she would become with words. Scheherazade is a great feminine symbol in the Arab world who was brave enough to persuade the king from killing and executing innocent girls through storytelling. Mernissi's mother wanted her daughter to know that Scheherazade was a woman sharing a similar environment of harem life yet could trick the king and change his attitude (Mernissi 1994, 10):

You and your sister will get a good education, and you'll walk freely in the streets and discover the world. I want you to become independent, and happy. I want you to shine like moons. I want your lives to be a cascade of serene delights. One hundred percent happiness. Nothing more, nothing less.

Mernissi's mother dreamed of better opportunities for Mernissi and her sister. She would often tell her that whatever she did, she had to take her revenge, because she had suffered in her own life from a lack of education and freedom. She wanted a better life for her daughters.

Theatre and music

Mernissi writes that both Aunt Habiba and cousin Chama transformed their feminist thoughts through theatre as a way of empowerment. She attended these sessions on a daily basis which shaped her character and vision. Chama, the young cousin in the book, admired strong feminists from the East and dreamed and wished for their freedom. An example of one such Eastern feminist is Asmahan, the singer who was described by Mernissi (1994, 10) as always wearing Western dresses, putting flowers in her hair and singing and dancing romantically. In some afternoons when the men left the house, Chama and rest of the women would jump up to the radio, unlock it with their illegal key, and start searching for the music of Asmahan or Umm Kulthum, both female singers who challenged their societies to perform their jobs as singers and dancers.

Asmahan practised what she believed in, and what she sang. She thought that a woman could have both love and career and insisted on living a full conjugal life

while at the same time exploring and exhibiting her talents as an actress and a singer.

She showed Arab women through her profession that a life filled with deliberate self-indulgence, as short and scandalous as it might be, was better than a long and respectable one devoted to lethargic tradition. Asmahan entranced both men and women with the idea that failure or success did not matter in the adventurous life, and such a life was much more enjoyable than a life spent sleeping behind protective doors. Umm Kulthum, on the other hand, had a different story, as she projected the image of an unusually determined, self-assured Arab woman who had a purpose in life, and knew what she wanted and was doing.

Listening to the radio and music and learning about the lives of these singers helped Chama develop skills and gain knowledge that she would then stage as plays about the lives and stories of these women. These plays projected how these women had overcome some of their challenges living under similar conditions of oppression and male dominance. Some of the staged plays required male actors, and Chama would get all the young men in the house to join; those were the best times to pass on her the ideas of equality and freedom (Mernissi 1994, 126)

Chama's theatre provided wonderful opportunities for all of us to discover and show our talents, overcome our shyness and develop some self-confidence. My normally very shy adolescent girl cousins, for example, got their chance to shine when they sang in the chorus. They hated it when the drapes were up—then they would salute the audience while fiddling nervously with their braids – but when the drapes were down, their voices would ring out, clear and lovely. I, on the other hand, became absolutely indispensable when Chama discovered that I could do acrobatic leaps (I had learned them from Grandmother Yasmina).

Thus, Mernissi thought that the lives of these women and being able to be part of the staged plays helped her not only to overcome her own fears, but also the fears of her adolescent female cousins —helping them to grow in self-confidence, choices, and vision— and ultimately dream about how they wanted their lives to be. If Asmahan lived the life she dreamed of, what would then have prevented these women in the harem from doing the same?

Implanting Dreams of Freedom

Together with Chama, who was a successful heroine in Mernissi's view because she could impact both young men and women by telling them that women are capable, there was also Aunt Habiba, who focused on the idea of developing a dream and hoping to make it come true. She insisted on the fact that mothers should tell little girls and boys about the importance of dreams, because they give a sense of direction. She constantly stated that it is not enough to reject this courtyard, but that women needed to have a vision of the meadows with which they wanted to replace it (Mernissi 1994, 126)

Dignity is to have a dream, a strong one, which gives you a vision, a world where you have a place, where whatever it is you have to contribute makes a difference. You are in a harem when the world does not need you. You are in a harem when what you can contribute does not make a difference. You are in a harem when what you do is useless. You are in a harem when the planet swirls around, with you buried up to your neck in scorn and neglect. Only one person can change that situation and make the planet go around the other way, and that is you. If you stand up against scorn, and dream of a different world, the planet's direction will be altered. But what you need to avoid at all costs, is to let the scorn around you get inside. When a woman starts thinking she is nothing, the little sparrows cry. Who can defend them on the terrace, if no one has the vision of a world without slingshots?

This is a very important message that Aunt Habiba tried to pass on to Mernissi: rejecting the harem life and patriarchy is fine, but she needed to have a vision of what she wanted next when she got out. It was probably easy to fly, but how and where would she end up in such an androcentric society? She would be faced with the prejudice of the whole society. Aunt Habiba wanted the women to make smart decisions and thought that it was not enough to reject the harem without an alternative.

To her luck, as she describes in the book, this time period came in accordance to nationalists advocating for women's education and standing against French colonization. The nationalists advocated for girls' education, and Mernissi was one of the first girls who went to public school. With support of this movement, women began to venture out and adopt many ways to become modernized. For example, they rejected traditional clothing and delved into European styles. «Dress says so much about a woman's designs», she said. «If you plan to

be modern, express it through what you wear, otherwise, they will shove you behind the gates. Caftans may be unparalleled beauty, but the Western dress is about salaried work» (1994, 85).

Therefore, empowerment here is more linked to the rebellion against traditional clothing, such as the veil, and in the following passages it is stated that the women saw it more as an oppressor, limiting their lives. Mernissi's mother said, «No one really knows why men force us to wear veils. Something to do with the difference maybe. Fear of the difference makes people behave in very strange ways. The men in the Medina get nervous whenever women appear» (1994, 93).

It is also worth mentioning that Mernissi's mother had fought her husband—first about the fabric that the veil was made of and then about the *haik* or traditional long cloak that women wore in public. The traditional veil was a rectangular piece of white cotton so heavy that it made the simple act of breathing a real accomplishment. Mernissi's mother wanted to replace it with a tiny triangular black veil made of sheer silk chiffon. This drove her husband crazy because he thought it was so transparent that her face was visible.

However, the small veil did become fashionable, as all the nationalists' wives wore it in Fez—to gatherings in the mosque and public celebrations. Mernissi's mother wanted to replace the traditional women's *haik* with the *djellaba*, or men's coat, which many of the nationalists' wives had taken to wearing as well. The *haik* was made of seven long meters of heavy white cotton cloth that you had to drape around yourself. You then had to hold on to the ends of the *haik*, awkwardly tying it up under your chin to keep it from falling off (Mernissi 1994, 126)

The *haik*, said Chama, was probably designed to make a woman's trip through the streets so torturous that she would quickly tire from the effort, rush back home, and never dream of going out again.

Empowerment in this book is linked to the rebellion that made by women against the oppression thrust upon them by a patriarchal system. Women had to free themselves and their daughters by taking a stand collectively. The aforementioned passages illustrate fashion as one way of resistance, whereas the passages below show women's hard work gaining visibility (Mernissi 1994, 126)

Life is looking good for women now, you are going to be a powerful woman, aren't you? I would be so upset if you weren't. Just concentrate on that little circle

of sky hanging above the well. There is always a little part of the sky you can raise your head to. So, don't look down, look up, up, and off we go! Making wings!

These were the words that Mernissi often heard from her mother—that life would be good for women because they started becoming aware of their rights and started demanding them. With these conditions, Mernissi could be powerful and educated so other girls could look up to her (Mernissi 1994, 126)

Your Grandmother and I have suffered enough of this head-covering business. We know it does not work. I want my daughters to stand up with their heads erect, and walk on Allah's planet with their eyes on the stars.

Therefore, Mernissi's mother, speaking from her vast experience, thought her daughter should have nothing to do with harems and being veiled all day. She strongly believed her daughter had many opportunities outside of the harem. First, she could walk the streets freely; this was her simple dream for her daughter. Second, she would be well-educated, independent, and most importantly, happy (Mernissi 1994, 126)

Who is benefitting from a harem? What good can I do for our country, sitting here a prisoner in this courtyard? Why are we deprived of an education? Who created the harem, and for what? Can anyone explain that to me?

These questions came out of years of wondering if Mernissi's mother was depressed by the harem and therefore wanted winds of change for her daughter, who she constantly told to study hard, get diplomas, become important, and build a life for herself as an independent woman.

Conclusion

In light of what we have discussed, Fatima Mernissi summarised her childhood memories in the book *Dreams of Trespass: Tales of a Harem Girlhood*, in which she bravely unveils the realities and conditions of Moroccan women living in harems. She allowed readers to look beyond the veil, walls, and gates

to learn more about male and female dynamics and interactions within a harem by telling her childhood story, including many stories of female relatives. The purpose of the present paper was to unveil the conditions that the women lived in under the shades of patriarchy, seclusion and segregation back in the 1940s, which to some extent are still present in lighter forms in modern Morocco today. With ‘The Moudawana’ (The Moroccan family law of 2004) women have gained supplementary rights and are more independent. All in all, harem women were very successful in their mission and could shape the feminine character out of Mernissi’s rebellious personality, who changed her society and culture to benefit from a decent education and become a powerful woman. This enabled her later in her adulthood to move on to study at the University in Rabat and soon after she pursued her master’s degree at the Sorbonne in France and did her Ph.D. in the USA. She became the mother of Islamic feminism in the Arab world by understanding and writing about the lives of women in Morocco and in Islam.

References

- Badran, Margot. 1985. «Islam, Patriarchy, and Feminism in the Middle East». *Trends in History* 4 (1): 49-71.
- Eltahawy, Mona. 2019. *The Seven Necessary Sins for Women and Girls*. Boston: Beacon Press.
- Joseph, Suad. 1996. «Patriarchy and Development in the Arab World». *Gender and Development* 4 (2): 14-19.
- Laghssais, Bochra. 2015. «Moroccan Tradition of Storytelling Revives in Marrakech». *Morocco World News*, <https://www.moroccoworldnews.com/2015/12/176044/moroccan-tradition-of-storytelling-revives-in-marrakech/>.
- Lamrabet, Asma. 2016. *Women in the Qur’an: an Emancipatory Reading*. England: Square View.
- . 1987. *Beyond the Veil: Male- Female Dynamics in Modern Muslim Society*. Indiana: Indiana University Press.
- . 1994. *Dreams of Trespass: Tales of a Harem Girlhood*. New York: Perseus Books.
- . 2001. *Scheherazade Goes West*. New York: Washington Square Press.
- Merriam-Webster. n.d. «Harem». <https://www.merriam-webster.com/dictionary/harem>.

- Oxaal, Zoe and Baden, Sally. 1997. «Gender and Empowerment Definitions, Approaches and Implications for Policy». *Brighton: BRIDGE, Development and Gender, Report* (40).
- Rassam, Amal. 1980. «Women and Domestic Power in Morocco». *International Journal of Middle East Studies* 12 (2): 171-179.
- Sadiqi, Fatima. 2003. *Women, Gender, and Language in Morocco*. Boston: Brill.
- . 2017. «Female Perception of Islam in Today's Morocco». *Journal of Feminist Scholarship* 11: 46-60.
- Sultana, Abeda. 2010. «Patriarchy and Women's Subordination: A Theoretical Analysis». *Arts Faculty Journal* 4: 1-18.

La investigació biogràfico-narrativa en l'àmbit de les ciències socials: recuperant històries de vida de dones de Vila-real

Flores Higuera Parra

floreshiguerasparra@gmail.com

Marta García García

al011255@uji.es

La metodologia biogràfico-narrativa ha estat treballada en les ciències socials des del segle passat en diferents àmbits d'estudi. Comptem amb molts treballs d'investigació referents a vivències de les mestres i els mestres, a través d'històries de vida centrades en la figura de qui ensenya, però tan a penes coneixem des del punt de vista de qui aprén. Aquesta investigació se centra en recuperar i visibilitzar com s'han educat les generacions de dones que ens han precedit, per comprendre la història a través de les seues protagonistes.

Per desenvolupar aquest treball necessitàvem dones grans i grans dones que estigueren disposades a col·laborar. Al Centre Específic d'Atenció al Major (CEAM) de L'Olivetera, vam conèixer dos de les dones que hi participen i que van ser-ne les pioneres. Seguidament contactàrem amb diversos professionals de Vila-real, els quals ens van proposar altres personatges amb diferents estatuts socials, formació o professió. D'aquesta manera hem accedit a una mostra molt més diversa, facilitant així la possibilitat de fer una generalització dels resultats amb més rigor.

Les entrevistes guiades han estat gravades en vídeo per deixar constància de com la persona viu el seu relat i per facilitar la posterior transcripció. S'han estructurat per apropar-nos a cadascuna de les seues realitats i per cercar després amb atenció els fragments de vida on han accedit o se'ls ha privat de l'educació, així com per conèixer la seua lluita personal per fer front als reptes de la vida. S'han assenyalat els descriptors rellevants de cada fragment i s'han connectat les experiències relatades per extreure'n conclusions.

Paraules clau: biogràfico-narrativa, dona, educació, lluita, reconeixement, justícia social

Introducció

Aquesta investigació naix de la proposta d'un treball acadèmic per a l'assignatura d'Història de l'Educació en el Grau en Mestre/a d'Educació Primària, a la Universitat Jaume I de Castelló. És el resultat de la complicitat que va sorgir entre docent i alumna, les dos convençudes de la importància i el poder que podria tenir el fet de desenvolupar un projecte d'investigació centrat en recuperar les històries de vida de dones posant el punt de vista en aquella qui aprén.

Des de l'assignatura d'Història de l'Educació es treballa amb metodologia biogràfico-narrativa. Durant diferents cursos s'han fet històries de vida de mestres ja jubilats/des com a recurs didàctic, així que hem pogut conèixer la història de mestres grans que ens han donat la seua visió de com vam viure la seua docència. Indagant sobre el tema, vam comprovar que trobem molts treballs d'investigació centrats en la figura de qui ensenya, però sabem molt poc del punt de vista de l'educand, de qui aprén, directament des de la seua vivència. L'objectiu era conèixer de primera mà si l'accés a l'educació formal havia estat en igualtat de condicions entre dones i homes al llarg del segle passat, ja que és la població de la qual encara podem tindre testimonis directes. Mantenim la hipòtesi que sempre hi ha hagut una diferència significativa en la manera d'ensenyar a les dones i als homes. Aquesta diferència s'assentava en l'*statu quo* establert en una societat tradicional i patriarcal, molt arrelada en un repartiment de rols en el qual la dona sempre quedava fora del sistema productiu i per tant del sistema educatiu, sobretot de l'ensenyament secundari. També l'educació informal partia

d'aquesta concepció i per tant, a casa es reforçava, i fins i tot començava, aquesta educació diferenciada. Per aquests motius, volem fer presents les repercussions i la transcendència d'aquests fets, i com aquestes minves educatives han influït i condicionat les vides de moltes dones.

Aquesta investigació se centra a visualitzar, mitjançant diverses històries de vida de les generacions de dones que ens han precedit, com s'han educat, què han guanyat i què han perdut. En definitiva es tracta de comprendre la nostra història més propera a través de les seues protagonistes, dones del nostre poble, dones de Vila-real.

Volem agrair a totes les dones grans, a aquestes grans dones, que han confiat en el projecte i que molt amablement han compartit les seues vides, explicant-nos les seues vivències. Ens han regalat un extraordinari aprenentatge oferint-nos el que tenen més valuós, els records de les seues vides. Així doncs, partirem d'aquests fragments de vida per després reconstruir una memòria històrica col·lectiva que ens reconforte, amb la qual puguem retornar a totes les dones el reconeixement a tot l'esforç i la valentia que van mostrar en el seu moment.

Tal com ens recorda el professor de la Universitat Jaume I de Castelló, Enric Ramiro, en la presentació del seu projecte *Mestres com tu. Mestres per la ciència*, «si les dones han estat invisibles al llarg de la història, encara ho han estat més quan no posseïen riqueses ni títols nobiliaris». Cal recuperar, donar a conèixer i valorar les històries quotidianes d'aquestes persones, per crear autoestima i apoderar un col·lectiu de la població necessitat de referents, i encara més, de referents femenins.

Ens enorgulleix haver comptat amb l'oportunitat de conèixer els testimonis directes d'aquestes dones: mares, àvies, veïnes... dones sense títols, ni fets excepcionals a destacar, dones treballadores, lluitadores i valentes, que malgrat els temps que els va tocar viure, amb les limitacions i imposicions de la família, l'escola i la societat en general, amb l'Església i l'Estat en la mateixa direcció, van aconseguir superar-se i assolir fites importants per al seu creixement personal.

Considerem que aquesta història és una història de resiliència, de constància i finalment d'èxit, i fins i tot, de justícia. Pretén ser el reconeixement de les dones, que malgrat les dificultats, mancances i limitacions que les ha condicionades per motiu del seu gènere, no s'han deixat vèncer i han seguit superant obstacles i aprenent dia rere dia.

Hem volgut reflexionar sobre l'experiència de l'educand i del gran valor i poder que té la figura de l'educador, siga la mestra, la família, aquella amiga,

mare o filla que confia en les nostres possibilitats, com en l'experiència que ens ha compartit una de les nostres dones: «Y yo fui a la escuela porque..., yo tengo tres hijas y la del medio me dijo: ¿Mamá, por qué no vas a la escuela?» (A. Játiva, comunicació personal, 24 de febrer de 2018), però que també, potser, les resta o les dificulta. L'individu ha de creure en si mateix, sentir-se capaç, per després lluitar i esforçar-se per aconseguir allò pel que lluita, això també s'ha d'ensenyar i també s'ha d'aprendre.

Aquestes històries de vida ens ensenyen la capacitat que tenim les persones per seguir caminant per arribar allà on desitgem. També ens ensenya la importància que té l'educador/a i del que aquest/a representa; com mostra o dona suport a valors, de la seua gran influència, de la responsabilitat que significa ensenyar, de com tenim possibilitats de transformar la vida pròpia i de com xicotets fets ens ajuden a cadascun a créixer, i alhora, contagien el poder d'irradiar-se a l'entorn.

La teoria de l'efecte papallona o teoria del caos, que té el seu origen en un proverbi xinès i que posteriorment ha estat investigat per diversos científics com Eduard Lorenz, planteja que el simple aleiteig de les ales d'una papallona pot ser suficient per generar un huracà. Des d'aquesta teoria es defèn que, fent xicotetes variacions en les condicions inicials d'un sistema dinàmic, es pot veure afectat el sistema global. D'aquesta forma ho presenta Evelyn Cerdas (2012, 195) en el seu article «El efecto mariposa y la educación para la paz» on defensa:

Por ejemplo, los actos de Gandhi, la Madre Teresa, Rosa Parks, Martin Luter King reflejan que el poder de la influencia sutil radica en enfrentarse a la opresión con el compromiso y deseo de mejorar y liberarse; acto que al inicio podría parecer sencillo, pero que puede generar consecuencias que revolucionen la historia. [...] se sienta un precedente que motiva a otras personas a luchar y reconocer sus derechos y libertades, lo cual puede generar un efecto impredecible y podría ser fundamental para cambiar el sistema.

Les històries d'aquestes dones reafirmen aquest concepte, ja que mai han deixat de lluitar, de treballar per aconseguir allò que consideraven el seu anhel. Aquesta lluita les va anar canviant, les va anar transformant. Elles van saber transmetre eixe aprenentatge, eixa força de convicció a altres dones, a les seues filles i fills i, fins i tot, en moltes ocasions, a les seues parelles. Així van poder anar experimentant les conseqüències de com xicotets canvis en la vida d'un ésser humà poden provocar un canvi social a gran escala.

No ho van tindre fàcil, totes elles van néixer en temps on el que predominava socialment era un fort sistema patriarcal, molt arrelat en les tradicions religioses. Eren les primeres dècades del segle xx, uns temps convulsos amb molts canvis tecnològics que feien que hi haguera un canvi important en l'economia i en el sistema productiu. El catedràtic Enrique Cabrera Marcet en *La història de Vila-real* retrata la nostra ciutat, «aquella ciutat eminentment agrícola de fa només cinquanta anys (no diguem ja la de començaments del segle xx) és avui majorment industrial» (Cabrera 2010, 111).

La societat espanyola en general estava en una circumstància semblant. Tot i així, amb major cruïra, alguns territoris de l'Estat patien problemes greus de subsistència que, sumats a la situació social que va deixar la Guerra Civil, va fer que moltes persones i famílies, emigraren i s'instal·laren en aquesta població.

Aquest sistema predeterminava clarament els rols socials que havien d'executar les persones depenent del seu sexe. També condicionava l'accés a diferents àmbits socials segons la classe social a la qual es pertanyia i a les creences religioses i confessionals que es practicaven.

Vila-real, igual que altres societats dels voltants i d'Espanya, va mostrar la seua característica de cultura patriarcal i religiosa practicant, allò que defensava la nova Espanya. Totes les dones que hem entrevistat parlen de com han estat ensinistrades en les tasques domèstiques, en l'atenció a les persones grans i malaltes. Ens han dit també com la majoria de les famílies prioritzaven l'accés a l'escola dels xics. Una exemple és aquest: «Allí había un señor que por la noche daba repaso, y mi hermano mayor iba. Un día, porque yo tenía ganas de saber, le dije a mi madre: ¿Madre, yo por qué no voy al repaso? Y me dijo: ¿Y tú para qué necesitas leer y escribir?, si a ti con saber coser y llevar una casa, es suficiente» (A. Játiva, comunicació personal, 24 de febrer de 2018). S'entenia que els xics havien de formar una família i fer-se càrrec d'ella econòmicament, i per això, necessitaven formació, les dones no. Un altre testimoni: «Els meus germans van estar els dos estudiant. Ells van estudiar el que van voler i a on van voler. I a la que no van deixar estudiar va ser a mi. Perquè en aquells temps, la xica era *pa casa*» (C. Usó, comunicació personal, 3 de març de 2018).

Aquest pensament ha estat traslladat a la conducta social fent que multitud de dones no hagen anat mai a l'escola o que, havent-hi anat, no se'ls haja permés accedir a l'educació secundària i menys encara a la universitària.

Des de l'inici del segle xx a Espanya van haver-hi educadores i educadors que mantenien les tesis i el quefer dels moviments que defensaven les propostes educatives i de canvi social com ara l'Escola Nova, o els Moviments de

Renovació Pedagògica. Això sí, sempre dins les seues possibilitats, donada la persecució i alt control que sobre les/els mestres exercia la dictadura, tal com ens ho relata en les seues investigacions Margarita Ibáñez Tarín en *Apóstoles de la razón: La represión política en la educación* (Ibáñez 2020).

L'arribada de la democràcia a Espanya va possibilitar un accés majoritari de les dones a l'escola en igualtat de condicions que els homes. Això, junt a l'apertura de llibertats i la retrobada de drets perduts, va propiciar un canvi important de cultura i de conducta social.

Els centres d'educació d'adults van fer possible que moltes persones tingueren possibilitat d'accedir a l'escola i apoderar-se al veure que tenien capacitat per pensar, decidir i transformar la seua vida i, tot seguit, el seu entorn social. Francisco Gutiérrez comença el pròleg del llibre *Educación de adultos: reto, experiencia y futuro*, dient que «la experiencia que se narra en este libro es el testimonio —sencillo como todos los aconteceres importantes de la historia— de un proceso educativo, gracias al cual, personas que privadas de educación durante toda la vida, ya adultos, logran convertirse en sujetos de su propio desarrollo y actores críticos, conscientes y creativos del cambio social» (Colectivo de la Escuela de Adultos. Centro Social de Hortaleza 1983, 5).

Metodologia biogràfico-narrativa

La metodologia emprada és la reconeguda i treballada en ciències socials des del segle passat en diferents àmbits d'estudi, és a dir, la metodologia biogràfico-narrativa. El seu instrument més valuós són les històries de vida. Aquesta metodologia basa la seua estratègia en la participació directa de l'entrevistat/da i l'entrevistador/a. Es produeix una comunicació activa i atenta, que ajuda a crear empatia entre els dos personatges, però sense oblidar que la protagonista sempre ha de ser l'entrevistada. És ella qui parla, qui interpreta i dona sentit al seu relat.

Les històries de vida són narracions, relats, o exposició d'esdeveniments viscuts per persones al llarg de la seua vida expressades en primera persona. Tal com assenyalen Yolanda Puyana i Juanita Barreto, «las historias de vida son recursos de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación, de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones simbólicas. La historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y

constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social» (Puyana i Barreto 1994, 1).

Les històries de vida formen part de la investigació social, de caràcter biogràfic i qualitatiu. Així doncs, metodològicament s'utilitzaran les tècniques pròpies de la investigació aplicada a les històries de vida. En aquest cas utilitzarem l'entrevista.

Per la realització d'aquestes històries de vida hem seguit l'estratègia d'interacció següent:

1. Per poder fer aquest treball necessitàvem dones grans. Vam estimar que haurien de trobar dones ja jubilades, si és possible de més de 70 anys, i que estigueren disposades a col·laborar en el projecte. Inicialment vam contactar amb el personal tècnic del CEAM L'Olivereta de Vila-real, els quals ens van presentar les dos primeres dones que van accedir a col·laborar-hi. També vam contactar amb diversos professionals de Vila-real qui ens van proposar altres protagonistes amb diferents estatus socials, formació o professió. D'aquesta manera hem accedit a una mostra molt més diversa, la qual cosa possibilita poder fer una generalització dels resultats amb més rigor i representativitat.
2. La nostra investigació es va iniciar amb cinc relats de vida, cinc dones amb circumstàncies personals i procedències socials representatives de diferents àmbits: treballadores del camp, del magatzem de taronges, mestres, sanitàries, mestresses de casa, etc.; dones casades, vídues, solteres, etc., nascudes a Vila-real o vingudes d'altres territoris d'Espanya.
3. Es va contactar amb cada una d'elles per aconseguir la seua participació mitjançant el consentiment per escrit.
4. Concertarem una entrevista amb cada dona.
5. Es va preparar l'entrevista, dissenyant-la i adaptant-la amb molta cura per a cadascuna d'elles, per apropar-nos amb molt de respecte a cada realitat. Volíem aconseguir la seua complicitat i poder cercar els fragments que ens mostraren la integritat de la seua vida. S'han estructurat diferents apartats per apropar-nos a les seues realitats i per cercar amb atenció els fragments de vida on podem veure com hi han accedit o se'ls ha privat de l'educació, així com per conèixer la seua lluita personal per fer front als reptes de la vida. Investiguem sobre l'oportunitat que han tingut de formar-se, els perfils de les seues educadores, quins han sigut els seus referents, elements vitals que les ha reforçades, moments i lluites personals desenvolupats per fer front als reptes que la vida els ha anat presentant. També ens interessa conèixer les seues vivències respecte dels rols socials atribuïts a elles com a dones, a les seues mares i àvies, o als seus germans, pares, avis, etc., com les educaven a l'àmbit familiar, com rebien aquests rols des de l'àmbit social, etc.

6. A continuació passem aquest guió a cada persona perquè pugui veure l'estructura, la duració i el contingut de l'entrevista, amb la intenció de fer-les reflexionar prèviament a la trobada, i d'aquesta manera, que compartisquen els records dels fets viscuts. Sobretot ens interessa recuperar de la seua memòria, el que van pensar en aquell moment, i el que pensen ara al mirar enrere i revisar allò viscut amb els ulls de l'experiència i la distància. També per donar l'oportunitat que cadascuna pugui preparar-se en tot allò que considera rellevant per al seu relat, així com si estima oportú compartir amb nosaltres fotografies, documents, etc., que siguen de la seua estima i que servisquen per aprofundir o deixar constància del seu testimoni.
7. Realització de l'entrevista que sempre serà gravada per deixar testimoni de com la persona viu el seu relat i, al mateix temps, per facilitar més tard la seua transcripció.
8. Transcripció literal de l'entrevista.
9. Una vegada transcrites les entrevistes, es revisen els descriptors rellevants de cada fragment (necessitat d'aprendre, desigualtat d'oportunitats...), i s'organitzen per comparar els nexes comuns i els divergents per començar a treure conclusions. A partir d'aquí ja podem crear lligams i intentar interpretar com han sigut aquestes vides, què els ha fet no rendir-se i seguir lluitant per aconseguir els seus reptes o com ho han fet per sostenir les noves vides.
10. Una vegada revisat tot el treball realitzat fins ara, procedim a extraure les conclusions. Meditem com són de representatius aquests testimonis respecte del viscut per la majoria de dones de l'època. Contrastem els fets estudiats amb bibliografia específica tant d'estudis que puguen tindre objectius semblants, com indagant històries de vida de dones rellevants, que han sigut i són referència de lluita per aconseguir l'accés de la dona a l'educació en igualtat de condicions que els homes.

Conclusions

El que hem après en aquest procés, en el relat generós i solidari d'aquestes dones, el veiem reflectit en una de les frases que ens ha deixat l'escriptor i dramaturg irlandès i Premi Nobel de Literatura al 1925, George Bernard Shaw, qui diu que en la vida no es tracta de trobar-se a un mateix, sinó de crear-se a si mateix. Això ha quedat patent en aquest estudi, cadascú i cadascuna de nosaltres té l'oportunitat de crear el seu destí a partir de les seues accions. No és una qüestió de gènere la capacitat d'aprendre. Tampoc ho és la il·lusió per l'estudi, entesa com una oportunitat per créixer. La voluntat de seguir lluitant per sobre de qualsevol adversitat fins que s'aconsegueixen els objectius que,

moltes vegades, ni tant sol han estat explícits. Compartim el pensament de Rosa Monlleó en la presentació del llibre *Leonor Serrano. Educadora i feminista en temps de canvi*, «quan l'educació i la personalitat sumen esforços igual respon un sexe que l'altre» (Artero i Ortells 2015, 22).

Ha quedat evidenciat també la importància de compartir coneixement, la necessitat de saber escoltar, així com entendre i valorar el context per saber interpretar el moment que estem estudiant. Tot allò ens serveix per traure conclusions que ens ajuden a refermar el pensament crític tant necessari per viure el present i intentar projectar el futur. Comprendre que «el destí d'una persona pot ajudar a comprendre la història d'un temps, però inversament, només la història del temps en què ha viscut permet comprendre el destí d'aquesta persona» (2015, 22).

Constatem en aquestes converses que tota persona té la necessitat de compartir pensaments, punts de vista, experiències i creences, com a element de partida per a créixer de forma individual i col·lectiva, i això és de vital importància per ampliar coneixement. Totes guanyem en aquestes experiències compartides, per això, cal seguir indagant. Huchim i Reyes (2013, 22) diuen que «una de las razones por las que se utiliza la narrativa en educación como dice Connelly y Clandinin (1995), se debe principalmente a que los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, viven vidas relatadas».

Es pot reconèixer la importància de recuperar vides de grans dones que, si no fora per aquests tipus de treballs, passen per la vida deixant petjada tan sols en el seu entorn més immediat. Elles ens han mostrat les vivències, el sentir, i les necessitats de la gran majoria de dones del seu temps a través dels seus relats. Donar-les a conèixer i valorar-les, ens ha permès reconèixer-les com a col·lectiu ignorat i invisibilitzat històricament.

En la informació obtinguda de totes aquestes persones, hem pogut constatar que la hipòtesi que ens vam plantejar es confirma. Les dones que han viscut la seua infància, adolescència i joventut durant la primera meitat del segle XX no han pogut accedir a un ensenyament reglat en igualtat de condicions que els seus coetanis homes. I no és tan sols que anaren a una escola segregadora tal com es va donar durant tota la dictadura, o que els continguts d'ensenyament-aprenentatge foren diferents per a cada sexe, o que l'accés a ensenyaments secundaris fora gairebé nul per a les dones. El més significatiu és que les mateixes dones, en el seu rol de mares, eren les que educaven de forma desigual dependent del sexe. Les dones rebien ensinistrament en tot el que tenia a veure amb l'atribució

de tasques de la llar, la cura de fills i filles i l'atenció al seu marit. Eren les dones les que mantenien i ensenyaven el que a elles se'ls havia ensenyat per part de les seues mares. Així doncs, era com educar per imitació, replicar uns aprenentatges basats en una societat patriarcal, tradicional i amb forta influència religiosa.

Totes les dones entrevistades parlen de com a la seua casa, el repartiment de rols estava molt definit, deixant per a les dones la responsabilitat de l'educació de filles i fills. El pare es manifestava més complaent i comprensiu, mentre que la mare era molt més estricta i rigorosa, sobretot amb les filles. Uns exemples els tenim en aquests comentaris: «¿Y su padre decía algo? No, no, qué va, él no decía nada. Era un hombre demasiado bueno, lo que mi madre decía y hacía, él bien», «Mi padre era un santo, él no se metía, aunque mi madre tampoco le pedía permiso para nada, mi madre se preocupaba de la casa, de los hijos, él no» (A. Játiva, comunicació personal, 24 de febrer de 2018). També en aquests altres: «Doncs la veritat que no, no tinc records que el meu germà participés en les tasques de casa, al contrari, jo sempre protestava perquè la mare em feia: «Neteja-li les sabates al teu germà!», «fes-li el llit al teu germà!», «ara prepara-li el que siga al teu germà!», llavors jo li deia «i ell, per què no?» i la mare em contestava «això són coses de dones!» (C. Monzó, comunicació personal, 5 de maig de 2019).

La influència religiosa també ha quedat de manifest en aquests relats de vida i amb ella, el destí de moltes d'elles. Les dones en aquell temps, en aquest poble, sabien que el seu destí passava per casar-se o quedar-se soltera per cuidar als pares. I això condicionava l'orientació i, en ocasions, la negació dels progenitors que les filles estudiaren més enllà dels estudis primaris. Consideraven doncs, que no calia dedicar-hi temps, ni diners per donar estudis a les filles. L'estudi i la formació es reservava per als fills.

A més, també hi ha un nexa comú entre totes aquestes històries, les protagonistes d'aquestes vides eren joves il·lusionades i motivades per anar més enllà del que el pare i la mare havien decidit per al seu futur. Tot i al marge de les seues circumstàncies personals; algunes sense possibilitats econòmiques ni formació mínima per part dels seus progenitors i altres amb suficients recursos i formació per part dels membres de la família. Es projectaven com a persones amb ganes d'aprendre, de voler donar una volta de dalt a baix a la seua vida. Tenien capacitat per projectar el seu futur, però també per acatar el que la família havia predestinat per a elles. Mai van deixar de lluitar i treballar per aconseguir el que volien i, finalment ho van aconseguir en major o menor mesura. A algunes d'elles els va costar més, d'altres en canvi, amb el suport de les seues

mestres, ho van tindre més fàcil i aquest fet els ha marcat per sempre. Com en aquest cas: «Mai oblidaré a la meua mestra, va confiar en mi, va parlar amb la meua mare, li va dir que jo havia de seguir estudiant, que jo era una xiqueta que valia molt per a l'estudi, i que podia fer una carrera. Finalment ma mare va accedir i jo vaig estudiar magisteri. També vaig ser mestra» (C. Monzó, comunicació personal, 5 de maig de 2019), una dona ajudant una altra dona.

Així mateix, hem pogut constatar que cap d'aquestes persones ha guardat rancor als seus ascendents per aquesta educació desigual. Van entendre que aquells i aquelles ensenyaven amb el coneixement que tenien, amb unes tradicions molt arrelades que ningú qüestionava.

Molt emocionant ha estat el gran record que cada una d'aquestes dones manifesten pels seus i les seues mestres. També per als mestres que els van ensenyar quan ja eren ben grans per iniciar-se en l'aprenentatge: «Nunca podré agradecer suficiente a mi maestro Don Santiago, todo el interés, la paciencia y la dedicación que ponía en cada una de las personas que acudíamos a la Escuela de Adultos de La Panderola. Gracias a su estímulo aprendí a leer y a interpretar todo lo que estaba escrito. Me ayudó a abrir mi mente y el mundo» (A. Játiva, comunicació personal, 24 de febrer de 2018).

Amb aquesta investigació hem volgut restaurar vides, compensar amb reconeixement el que mai han tingut. Al mateix temps, calia reforçar l'autoestima de tot un col·lectiu de gènere, el de les dones, per la necessitat que tenen de comptar amb referents femenins, senzills, propers, amb els quals moltes altres dones poden veure-s'hi representades.

Recuperem històries senzilles però amb molt de valor per il·luminar altres rostres, altres camins, altres vides. Tal com descriu M.^a Carmen Agulló (2020, posició 65) en la introducció de la segona edició digital del seu llibre *Mestres valencianes republicanes: Les llums de la República*: «Cal recuperar les memòries històriques d'aquesta època, que ens permetran, a partir de cada memòria individual, elaborar un discurs col·lectiu, una consciència d'aquesta etapa, teixida a partir de veus i materials plurals».

O tal com exposa Moradiellos (2005) citat al mateix llibre d'Agulló (2020), recuperat d'un article d'*El País*: «Cabría empezar orillando por absurdo el concepto de 'memoria histórica'. La memoria de cualquier persona, como facultad de recordar, es un atributo dado a escala individual. [...] Lo que llamamos 'memoria histórica' no es recuerdo biográfico sino conciencia formada por un tejido de experiencias, ideas recibidas, valores asumidos y lecturas

mediadas: materiales de distinta procedencia de las que tanto se nutren las propias vivencias biográficas como de las interacciones con otros iguales».

La metodologia emprada ens ha reforçat la necessitat de seguir visibilitzant i reconeixent, el treball i la lluita que han fet aquestes dones. Hem pogut veure com l'educació pot canviar vides, com pot generar la confiança perquè qualsevol persona pugui projectar i millorar la seua vida, i en especial, aquells col·lectius més desfavorits, com el de les dones.

Ha estat un clamor en la boca d'aquestes cinc dones quan els preguntaven què els dirien a les xiques joves d'ara. Totes elles van dir pràcticament el mateix que diu Rosa Monlleó: «volem també que les noves generacions siguin conscients del sofriment i dels esforços que ha costat arribar al nostre present» (Artero i Ortells 2015, 22).

El projecte d'investigació continua obert, amb moltes dones per entrevistar, per reconèixer i per retornar-los els valors i la saviesa demostrada en la vida. Queden moltes vides per reforçar, moltes vides pròximes per restaurar. Aquest treball ens revitalitza com a col·lectiu, ens apropa i ens apodera. Tenir l'oportunitat de viure aquesta restauració amb els ulls de les nostres dones, freqüentment, agafant-les de les mans i en primera persona és un gran regal.

Bibliografia

- Agulló Díaz, M.^a Carmen. 2020. *Mestres valencianes republicanes. Les llums de la República*. Col·lecció Enquadres, 6. 2a edició. Edició digital. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Artero, Immaculada i Miquel Ortells. 2015. *Leonor Serrano. Educadora i feminista en temps de canvis*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Cabrera Marcet, Enrique. 2010. *Història de Vila-real*. Vila-real: Ajuntament de Vila-real, 111.
- Castell, Francis. «Las 60 mejores frases de George Bernard Shaw». *Psicología y Mente*. Recuperat de: <https://psicologiymente.com/reflexiones/frases-george-bernard-shaw>.
- Cerdas Agüero, Evelyn. 2012. «El efecto mariposa en la educación para la paz». *Revista electrónica educare* 16 (2): 185-206. Recuperat de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3939>.

- Colectivo de la Escuela de Adultos. 1983. Centro Social de Hortaleza. *Educación de adultos: reto, experiencia y futuro*. Madrid: Editorial Popular.
- Connelly, Michael y Jean Clandinin. 1995. «Relatos de experiencia e investigación narrativa». En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, eds. J. Larrosa y otros. Barcelona: Laertes, 11-59.
- Huchim, Donald i Rafael Reyes. 2013. «La investigación biogràfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes». *Actualidades Investigativas en Educación* 13 (3): 392-419. Recuperat de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032013000300017&script=sci_arttext.
- Ibàñez, Margarita. 2020. *Apóstoles de la razón. La represión política en la educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Monlleó, Rosa. 2015. Presentació del llibre *Leonor Serrano; educadora i feminista en temps de canvis (1890-1942)*, de Immaculada Artero Broch i Miquel Ortells Roca. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moradiellos, Enrique. «Usos y abuso de la historia: la Guerra Civil». *El País*, 31 d'octubre de 2005. Recuperat de: https://elpais.com/diario/2005/10/31/opinion/1130713209_850215.html.
- Puyana Villamizar, Yolanda y Juanita Barreto Gam. 1994. «La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Universidad Nacional de Colombia». *Revistas electrónicas UN Maguaré*. Montevideo: Maguaré.
- Ramiro, Enric. 2019. *Joc didàctic «Mestres com tu. Mestres per la ciència»*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Globalización y guerras internas: el caso de Colombia

Camilo Eduardo Espinosa Díaz

al367537@uji.es

El presente artículo aborda la influencia del contexto de la globalización en la guerra interna de Colombia y, específicamente, los impactos de la apertura de su economía y la descentralización, en la dinámica de la confrontación armada entre el Estado, las guerrillas (FARC y ELN) y los paramilitares (AUC). Estas medidas se implementaron en los años ochenta y noventa y se consolidaron con una nueva constitución a finales del milenio. Este país reorientó su modelo económico hacia el libre mercado y a la explotación de recursos minero-energéticos, mientras que la descentralización amplió los poderes, funciones y recursos de los gobiernos subnacionales. Estos cambios crearon oportunidades, incentivos y un marco institucional que los grupos armados usaron para beneficiarse y fortalecerse. Esta coocurrencia de hechos ayuda a entender, además de otras variables y factores, el escalamiento de las hostilidades y violencia desde mediados de los ochenta hasta los primeros años del 2000.

Palabras claves: globalización, guerras internas, Colombia, FARC, paramilitares, Fondo Monetario Internacional

Introducción

Este artículo contribuye al debate sobre los impactos de la implementación de políticas de desarrollo en países con guerras internas. Se propone analizar el caso de Colombia, en donde la apertura de su economía a los mercados internacionales y la descentralización, además de otras variables y factores, ayudan a entender los cambios en la dinámica de la guerra desde mediados de los años ochenta hasta los primeros años del 2000.

Para explicar el caso de Colombia, se parte de la siguiente hipótesis: la liberalización de su economía y la descentralización contribuyeron, además de otras variables y factores, a un cambio en la confrontación armada por:

1. La reorientación del sistema productivo del país en favor del petróleo y el carbón, y su relación con la economía global.
2. Los efectos de la descentralización.
3. Las oportunidades e incentivos que crearon estos cambios, que supieron aprovechar los grupos armados para fortalecerse.

La investigación se centra en un tiempo delimitado relevante para el estudio de la hipótesis: la década de los ochenta, que es cuando inicia la apertura económica y la descentralización en Colombia, período que coincide también con el escalamiento de la confrontación entre el Estado y los grupos armados, hasta los primeros años del 2000. El objetivo del artículo es comprender la influencia de estos cambios en el desarrollo de la guerra en este país.

Globalización, libre mercado y descentralización

Stiglitz (2007, 34) define la globalización como la integración de los países gracias a, por un lado, la reducción de los costos de transporte y de comunicación; y por otro, a la eliminación de las barreras a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y personas. Este proceso es promovido por transnacionales que mueven dinero, bienes y tecnología y por organizaciones internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), que fomentan el desarrollo a escala global (Stiglitz 2007). Señala

Gómez (2016, 35) que uno de los efectos de la globalización es la liberación de las economías de los países.

Colombia ajustó su modelo económico con el fin de adaptarse a los cambios promovidos en el contexto de la globalización. Así, apostó por un modelo de libre mercado propio del contexto internacional y motivado por el FMI y el BM (Stiglitz 2007). De igual forma, suscribió acuerdos internacionales con más de veinte países, la mayoría de ellos firmados en el nuevo milenio (Espinosa-Díaz 2019), creó un marco institucional y jurídico para atraer la inversión extranjera (Garavito, Iregui y Ramírez 2012) y promovió la instalación de empresas internacionales en su territorio (Ocampo 2003).

Por último, la descentralización, otra de las medidas promovidas en el contexto de la globalización, busca desconcentrar el poder fiscal, administrativo y político del Estado, para dispersarlo en los distintos niveles de gobierno (Falletti 2010). En Colombia, la descentralización dio mayores recursos y funciones a las regiones y municipios, y permitió la elección democrática de alcaldes y gobernadores.

De la agricultura a la minería: la reorientación del sistema productivo colombiano

El café fue el principal motor de la industrialización de Colombia durante la primera parte del siglo xx (Molano 2015). Sin embargo, con el tiempo su participación en el PIB nacional caería por varios factores: la sobreproducción y el desplome del precio del grano en los años ochenta; el fortalecimiento de los competidores y el surgimiento de nuevos, como Brasil y Vietnam; y la aparición de bienes sustitutos (Mantilla 2012). En consecuencia, la exportación de café se desplomaría, pasó de un 50 % en 1985 a un 8 % en el 2000.

Colombia y otros países de América Latina sufrirían los efectos del libre mercado en el sector agrícola (Mantilla 2012), que permitió que nuevos competidores con mejores tecnologías y competitividad abastecieran las demandas del mercado local, creando nuevos desafíos para los campesinos y pequeños productores de esta región.

En los años noventa y en el nuevo milenio, el petróleo y el carbón serían los principales productos de exportación de este país (OEC 2020). En efecto y en el

contexto de la globalización, la economía colombiana y su estructura productiva se adaptó a un entorno más abierto y competitivo.

Dado lo anterior, vale preguntar si existe una relación entre estos cambios institucionales y la confrontación armada en Colombia; cuál(es) sería(n) esa(s) relación(es); y qué peso tuvo, en el contexto de la globalización, factores internacionales en la guerra de este país, un área poco explorada en la literatura especializada (Mantilla 2012). Estas preguntas se pueden responder con evidencia teórica y de manera analítica.

Una de las respuestas está relacionada con el cambio de modelo económico y la reorientación del sistema productivo colombiano. En el nuevo milenio, los países industrializados demandan cuantiosas cantidades de petróleo, gas y carbón para la producción industrial y/o consumo interno. Desde 1998, el consumo mundial de petróleo se ha incrementado, con un leve descenso en 2008 y 2009, y se han alcanzado los casi 100 millones de barriles diarios en 2018 (Statista 2020).

El sector minero en Colombia tuvo un lento ascenso en los años ochenta y noventa y, a partir de 2003, despegaría por la mejora de la productividad y por los incentivos a la exploración y explotación, generados por el aumento de los precios de los *commodities* (Cárdenas y Reina 2008). La inversión extranjera fue importante para el crecimiento de este sector. Esta inversión tiene un comportamiento volátil, pero en 2005 alcanzaría un 41 % de la inversión total, superando los 2.000 millones de dólares (2008).

Otro hecho importante que impactó la minería fue el aumento de los precios de los *commodities*. A partir de 2001 se incrementan, siendo emblemáticos los casos del carbón y el níquel, en donde el primero duplicó su valor, mientras que el segundo lo haría por siete veces entre 2002 y 2007 (2008). Durante estos años, Colombia incrementó sus exportaciones mineras y la producción de este sector aumentó su participación en el PIB (2008).

Desde una mirada institucional, el auge del sector estuvo impulsado por las políticas minero-energéticas de los expresidentes Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018) consagradas en los respectivos planes de desarrollo. Gracias a la mejora de la productividad y de tecnología, el país alcanzó la cifra récord de producción de un millón de barriles día en 2014 (RCN Noticias 2014). En 2018, el sector minero representó más del 50 % de total de las exportaciones del país y en la actualidad, Colombia se encuentra en el primer quintil de países productores (CIA 2020).

La reorientación del sistema productivo colombiano, motivado en el contexto de la globalización, creó oportunidades e incentivos para las FARC, el ELN y

los paramilitares que aprovecharon. Estos grupos armados se expandieron, entre otros lugares, hacia zonas de explotación minera, con el objetivo de obtener nuevos ingresos económicos. Las estrategias que usaron fueron la extorsión y la explotación directa de estos recursos (Rettberg y Prieto 2018).

Un ejemplo, sin generalizar, de la relación entre minería y guerra en Colombia fue la extracción de recursos por parte de las FARC y el ELN, vía extorsión o secuestro, de la actividad económica de la zona donde se descubrió un yacimiento de petróleo en Arauquita (Arauca), conocido como Caño Limón, en 1983. No obstante, señala Mantilla (2012) que estas guerrillas se encontraban en este territorio desde 1982.

El petróleo es un recurso natural paradójico. Por una parte, es un bien esencial para el funcionamiento de la economía global; y por otra, una fuente de tensiones y conflictos. Frente a esto último, los casos de Indonesia (Ross 2012), Nigeria (Watts 2004) y Sudán (Patey 2007) muestran el uso de medios violentos para la apropiación y control de este recurso. En Colombia, el petróleo ha sido una fuente importante de ingresos y, al mismo tiempo, objeto de depredación por parte de los grupos armados. Rettberg y Prieto (2018, 137) coinciden con lo anterior y afirman que:

Diferentes tipos de evidencia sugieren que todos los grupos ilegales que han operado en Colombia —desde los izquierdistas Ejército de Liberación Nacional (ELN) y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), pasando por los grupos de autodefensa o paramilitares (de derecha) hasta las llamadas bandas criminales (Bacrim) o grupos armados organizados (GAO) y la simple delincuencia común— han participado en el saqueo de los recursos del petróleo. Las formas de saqueo han ido desde el robo de las regalías petroleras por medio de la extorsión o colaboración con políticos, funcionarios estatales y líderes sociales locales hasta la existencia de pozos petroleros y refinerías artesanales bajo el control de la guerrilla.

Según ha podido establecer Rettberg y Prieto (2018), en el departamento de Putumayo, luego de que la Texas Petroleum abandonara uno de los yacimientos, las FARC extraía petróleo y lo vendía a narcotraficantes, pues es un insumo para la elaboración de pasta de coca. Además, en el departamento de Nariño, esta guerrilla robaba crudo del Oleoducto Trasandino y lo procesaba en refinerías artesanales (2018).

En cuanto al ELN, este recurso fue importante para su desarrollo. Para la construcción del oleoducto Caño Limón-Coveñas se contrató a Mannesmann

AG en 1984 por un valor de 300 millones de dólares. A los tres meses de inicio de la obra, esta empresa alemana fue atacada cuatro veces, cuatro empleados habían sido asesinados y otros cuatro secuestrados (Peñate 1999). Al no ser protegidos por el Estado colombiano, Mannesmann AG pagó entre dos y cinco millones de dólares al ELN para garantizar la seguridad y viabilidad del proyecto (Rettberg y Prieto 2018). Además, esta guerrilla le exigió hacer donaciones de medicamentos, libros y medicinas a la población local (2018).

Señala el CNMH (2014) que Oxy, otra empresa petrolera, le ofreció a Mannesmann AG reembolsarle el dinero pagado al ELN. Frente a esto, el presidente de Oxy declaró: «Estamos dándole empleos a la guerrilla. Les damos trabajos como proveedores y nos hacemos cargo de la población local. Hasta el momento ha funcionado, y ellos a cambio nos protegen de otras guerrillas» (Rettberg y Prieto 2018, 169). Sobre el dinero recibido, Manuel Pérez, antiguo líder del ELN, afirmó: «Una parte [del pago] la hemos redistribuido entre el pueblo y otra la hemos destinado a la compra de armas» (CNMH 2014, 27).

La extorsión ha sido otra de las modalidades que los grupos armados usaron para obtener recursos. Esta práctica se extendió al sector petrolero (González 2011, Massé y Camargo 2012), que ha sido acusado de ser financiadores indirectos de estos grupos (Rettberg y Prieto 2018). Los paramilitares también usaron esta práctica en varias regiones de Colombia (2018, 170-171):

Según declaraciones de varios comandantes en versiones libres del proceso de Justicia y Paz, el Bloque Centauros de las AUC —que operaba en Casanare, Meta, Guaviare y el piedemonte oriental de Cundinamarca— recibió pagos mensuales por 20 millones de pesos y 30 barriles de combustible refinado por parte de la petrolera anglofrancesa Perenco. Más recientemente, la petrolera Emerald Energy, propiedad del conglomerado chino Sinochem, y la empresa italoargentina Sicim (constructora del oleoducto Bicentenario) han sido acusadas de pagar «vacunas» a las FARC, y a las FARC y el ELN, respectivamente.

Por último, el incremento de los precios de otros recursos genera incentivos para su depredación por parte de los grupos armados, como el oro (Mantilla 2012), las esmeraldas (Massé y Camargo 2012), la palma de aceite (Rey 2013), entre otros, que se relacionan con el desarrollo de la economía global.

La descentralización y sus efectos en la guerra interna

En el contexto de la globalización, el FMI y el BM fomentaron la implementación de políticas económicas cuyo objetivo fue el desarrollo del libre mercado y de la democracia. Estas políticas modificaron partes del Estado, como su organización institucional y administrativa y su relacionamiento con los ciudadanos. De esta manera, Colombia y otros países de la región se adaptaron a las presiones de estas organizaciones y a los nuevos retos de la economía global.

Estas políticas se implementaron en Colombia por varias razones, entre ellas, por presiones del FMI y del BM por liberalizar la economía y descentralizar el poder político del país (Gutiérrez 2010); y por las protestas y movilizaciones sociales de los años setenta y ochenta, que reclamaban espacios de participación política, pues el Frente Nacional, el pacto de cogobernanza entre liberales y conservadores (1958-1974), restringió estas demandas.

En Colombia, antes de la descentralización, el presidente elegía a los gobernadores y estos últimos designaban a los alcaldes. Sobre el tema señala Assies (2003, 2) que en:

Los años 1980, en 23 de 26 países latinoamericanos, los alcaldes eran designados por el gobierno; en contraste, hacia el año de 1997, la elección directa de alcaldes era la regla en 17 de los 26 países. Aproximadamente, en América Latina 13.000 gobiernos locales tienen dirigentes electos, contra menos de 3.000 al inicio de los años 1980.

La descentralización en Colombia inicia con su arista económica en 1983, seguida de reformas políticas, administrativas y fiscales en 1986. En 1988 se dio la primera elección popular de alcaldes. Todos estos cambios se consolidarían con una nueva constitución en 1991, que amplió los poderes de las regiones y municipios, y permitió la elección democrática de gobernadores (Maldonado 2001).

Colombia hizo importantes esfuerzos por ampliar su democracia y por insertarse en la dinámica de la economía global. Estos cambios concurren con el desarrollo de la guerra interna, que desde los años ochenta experimentó un aumento de las hostilidades y el fortalecimiento de los grupos armados.

Frente a lo anterior, Sánchez y Chacón (2005) demuestran que hay una correlación entre la descentralización y el fortalecimiento de los grupos armados. Las transferencias que hace el Gobierno central a las regiones se convirtieron en

un nuevo botín de guerra para depredar por parte de estos grupos. En 20 años de descentralización, los recursos departamentales se duplicaron y los municipales se triplicaron (2005). La descentralización creó oportunidades e incentivos para que estos grupos se apropiaran de estos recursos, vía extorsión o en asociación con terceros.

Todos los grupos armados se beneficiaron de este cambio institucional (Rettberg y Prieto 2018). El ELN, por ejemplo, se asoció con José Vicente Lozano, quien ganaría la gobernación de Arauca en 1995 (Pachón y Sánchez 2014). Años más tarde sería condenado por la Corte Suprema de Justicia por haberle adjudicado tres contratos al ELN (*El Espectador* 2016). Un apartado del fallo de la Corte señala la relación entre la descentralización y el fortalecimiento de este grupo armado:

Comprometió su administración al servicio de intereses del grupo subversivo que lo apoyó para lograr su cargo, amarrando así la contratación pública de forma consciente y voluntaria, en tanto que, como se vio, era la forma en que el ELN operaba en la zona, para cobrar su patrocinio político y robustecerse económicamente. (*El Espectador* 2016)

La experiencia del ELN sirvió como ejemplo para otros grupos, como los paramilitares del Casanare. La captura de las instituciones del departamento inició con las elecciones del año 2000 y se consolidarían en 2003, con el pacto que sellaron con seis alcaldes, que consistió en la entrega del 50 % del presupuesto público y del 10 % de los contratos de cada municipio (Rettberg y Prieto 2018, 177). En 2006, Miguel Ángel Pérez, exgobernador en 2003, fue condenado por sus relaciones con los paramilitares (*El Espectador* 2009).

El fortalecimiento de las FARC, el ELN y las AUC

Hasta finales de los años setenta, las FARC y el ELN eran grupos residuales, ubicados en zonas rurales de Colombia. Entre 1965 y 1978, su presencia territorial era limitada y sus acciones armadas no superaban el centenar (CNMH 2013). Incluso el ELN casi desaparece, luego de la Operación Anorí realizada por el ejército (*El Tiempo* 1991). En los años ochenta y pese a lo anterior, estas guerrillas inician una recomposición, especialmente de sus estrategias militares

y de obtención de recursos (Pizarro 2017), lo que les permite crecer como organización y expandirse a otras zonas del país.

Estas guerrillas se desplazaron, entre otros lugares, hacia regiones con alto potencial económico y ricos en recursos naturales. Pizarro (2004) coincide con este planteamiento y señala que la expansión de estos grupos estuvo relacionada con «el control de los polos de producción de diversas riquezas: áreas de producción y procesamiento de drogas ilícitas, zonas ricas en oro, carbón, petróleo, banano, ganadería y café» (2004, 185).

En cuanto a las FARC, luego de una de sus reuniones, la Séptima Conferencia, cambian de estrategia político-militar y diseñan una táctica de guerra basada en el desdoblamiento de sus estructuras (Verdad Abierta 2012). Para copar el territorio, las finanzas eran un factor decisivo. El secuestro, la extorsión y el narcotráfico fueron sus principales métodos para obtener recursos. Esta guerrilla entra en el negocio de la droga gravando distintos eslabones de la cadena logística y de producción de sus zonas de control (Echandía 2006, McDermott 2014). Según Echandía (1997; 2006), el 87 % de los recursos de este grupo provienen del narcotráfico (48 %), secuestro (20 %), extorsión al sector minero (15 %) y del desvío de dineros públicos (4 %).

La expansión del ELN se da, al igual que las FARC, a partir de los años ochenta, década que coincide con el descubrimiento de importantes yacimientos de petróleo en Colombia. Luego de sufrir varias derrotas militares, logran recomponerse y, gracias a las nuevas fuentes de financiación de la guerra, como la extorsión al sector minero, crecen y se expanden por algunas regiones de Colombia.

La presencia territorial de las FARC y el ELN aumenta desde los años ochenta y en el nuevo milenio alcanzan más de la mitad del territorio colombiano (Sánchez y Chacón 2005). Esta información coincide con la de Echandía (2006, 68-75), quien sostiene que entre 1998 y 2000 estas guerrillas tuvieron una presencia activa en aproximadamente 650 municipios.

Esta mayor presencia territorial estuvo acompañada de un aumento en el pie de fuerza. Las FARC lograron tener, en 2002, más de 20.000 miembros y un centenar de estructuras dispersas por Colombia (Pizarro 2017). Igualmente, para el año 2000, el ELN tuvo cerca de 4.000 miembros y 40 estructuras (Sánchez y Chacón 2005).

En cuanto a los paramilitares, entre 1994 y 1997 se unifican, creando las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), cuyo mando estaba compuesto por los líderes regionales de estos grupos (2005). Duncan (2005) los definió como una

confederación de señores de la guerra. A finales de los años noventa y principios del 2000, las AUC contaban con una importante presencia territorial, poder de fuego y apoyo por parte de las élites políticas regionales que los necesitaban para elegirse (López 2010, Ávila 2019). Sobre esto, Vicente Castaño, uno de sus antiguos líderes, afirmó:

Hay una amistad con los políticos en las zonas en donde operamos. Hay relaciones directas entre los comandantes y los políticos y se forman alianzas que son innegables. Las autodefensas les dan consejos a muchos de ellos y hay comandantes que tienen sus amigos candidatos a las corporaciones y a las alcaldías. Creo que podemos afirmar que tenemos más del 35 por ciento de amigos en el Congreso (*Semana* 2005).

Con relación a su fortalecimiento, las AUC tenían presencia en 28 de los 32 departamentos de Colombia (Echandía 2006) y al finalizar su proceso de desmantelamiento en 2006, luego de una negociación de dejación de armas y de sometimiento a una justicia especial durante el primer Gobierno del expresidente Uribe, se desmovilizaron más de 30.000 de sus integrantes (Pizarro 2017).

Por último, el fortalecimiento de estos grupos armados también se evidencia en sus incursiones armadas, que se incrementaron a partir de los años noventa (Sánchez y Chacón 2005), siendo paradigmático el caso de las FARC, que en el año 2000 tuvieron un promedio de cinco acciones diarias.

Resultados

Desde mediados de los años ochenta, Colombia experimentó un cambio en la dinámica de su guerra interna que estuvo asociada, además de otros factores, a una coocurrencia de hechos, motivados en el contexto de la globalización.

El primero de ellos fue la apertura económica. Este país reorientó su sistema productivo, convirtiéndose en exportador, principalmente, de petróleo y carbón, en detrimento de otros sectores, como la agricultura. Colombia aumentaría las exportaciones de estos productos y la inversión extranjera directa en el sector se incrementaría. Lo anterior coincidió con un aumento en los precios de los *commodities*.

El segundo hecho fue la descentralización, que permitió la elección democrática de alcaldes y gobernadores, y fortaleció fiscal y administrativamente los municipios y regiones. La descentralización abrió la puerta para que los grupos armados pudieran cooptar, en algunas zonas del país, el presupuesto público, vía extorsión, amenaza o alianzas con políticos profesionales.

Esta coocurrencia de hechos, además de otros factores y variables, tuvo impactos en la dinámica de la confrontación armada por:

1. El fortalecimiento de las FARC, el ELN y las AUC.
2. El aumento de las hostilidades y el escalamiento de la violencia.

En cuanto al primer resultado, la apertura económica y la descentralización ofrecieron oportunidades a los grupos armados para fortalecer sus finanzas, mediante la participación directa e indirecta en economías ilícitas o a través de la cooptación del presupuesto público. Las FARC, el ELN y las AUC se beneficiaron de estos cambios institucionales.

En el caso de las guerrillas, tras ser grupos residuales hasta finales de los años setenta, aprovecharían este nuevo marco institucional y lograrían configurar unas organizaciones robustas en lo económico y poderosas en lo militar. También fue durante estos años cuando asestaron los golpes militares más importantes de su historia. En los primeros años del 2000, el 55 % del territorio colombiano registraba presencia y acciones armadas de alguna de estas dos guerrillas.

En cuanto a las AUC, su expansión está asociada a múltiples factores, entre ellos zonas de narcotráfico y de presencia guerrillera. En 2002, de los 32 departamentos de Colombia, 28 contaban con presencia paramilitar.

Con relación al segundo resultado, el escalamiento de las hostilidades entre el Estado, guerrillas y paramilitares estuvo acompañado por un aumento de la violencia y la degradación de la guerra. Los homicidios, secuestros, desaparición y desplazamiento forzado, entre otros indicadores, aumentan desde mediados de los años ochenta, siendo el período de 1995-2005 el que concentró la mayor violencia y donde tuvo lugar el 70 % de las masacres (Ávila 2019). Las principales víctimas de esta guerra son los civiles, aunque los políticos se verían también afectados, especialmente los de izquierda (Duddley 2008). Entre 1988 y 2001, estos grupos armados asesinaron a 131 alcaldes, 461 concejales, 291 dirigentes

políticos locales, 214 líderes populares, 185 dirigentes sindicales y más de 550 funcionarios estatales (Sánchez y Chacón 2005, 21).

Conclusión

Los argumentos planteados en este artículo, que tienen diversas ponderaciones, contribuyen a entender, en el contexto de la globalización, los cambios en la dinámica de la guerra en Colombia, desde mediados de los años ochenta hasta los primeros años del 2000.

La guerra interna en este país, que ya existía y se desarrollaba en la década de los sesenta y setenta, dio un salto cualitativo durante el período de estudio. La coocurrencia de dos hechos, la apertura económica y la descentralización, nos permiten entender, además de otras variables y factores, el fortalecimiento de los grupos armados y el aumento de las hostilidades y de la violencia en Colombia.

Las transformaciones del Estado, que fueron fomentadas por el FMI y el BM, crearon oportunidades y un contexto institucional que estos grupos armados aprovecharon para obtener recursos. Sin embargo, es importante mencionar que otras variables, como sus estrategias político-militares, el apoyo de bases sociales o de élites regionales y las causas que dieron origen a la guerra también tienen una influencia importante.

Finalmente, es importante desarrollar nuevas investigaciones y casos de estudio que aborden la relación entre globalización y guerras internas y, particularmente, la influencia que tienen organizaciones como el FMI y el BM en la implementación de políticas económicas en países con conflictos armados.

Bibliografía

- Assies, William. 2003. *Gobiernos locales y reforma del Estado en América Latina*. México: El Colegio de Michoacán.
- Ávila, Ariel. 2019. *Detrás de la guerra en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Caicedo, Armando. 1991. «Clave 1973: Operación Anorí». *El Tiempo*, 7 de diciembre. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-203434> [Consulta: 02/05/2020].

- Cárdenas, Mauricio y Mauricio Reina. 2008. «La minería en Colombia: impacto socioeconómico y fiscal». *Cuadernos Fedesarrollo* 25.
- Central Intelligence Agency. *Country Comparison: Crude Oil-Production*. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/261rank.html> [Consulta: 01/05/2020].
- Centro Nacional de Memoria Histórica. 2013. *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- . 2014. *Recordar para reparar: Las masacres de Matal de Flor Amarillo y Corocito en Arauca*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Duddley, Steven. 2008. *Armas y urnas. Historia de un genocidio político*. Bogotá: Planeta.
- Duncan, Gustavo. 2005. *Los señores de la guerra: de paramilitares, mafiosos y auto-defensas en Colombia*. Bogotá: Debate.
- Echandía, Camilo. 1997. *Expansión territorial de la guerrilla colombiana: geografía, economía y violencia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- . 2006. *Dos décadas de escalamiento del conflicto armado en Colombia 1986-2006*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- El Espectador: Redacción Judicial. 2009. «Detalles de una condena». *El Espectador*, 6 de noviembre. <https://www.elespectador.com/judicial/detalles-de-una-condena-article-170830/>.
- El Espectador: Redacción Judicial. 2016. «Condenan a nueve años de prisión exgobernador de Arauca por adjudicar contratos al ELN». *El Espectador*, 14 de abril. <<https://www.elespectador.com/noticias/judicial/condenan-nueve-anos-de-prision-exgobernador-de-arauca-a-articulo-627103>. >
- El Tiempo. 1991. Caicedo, Armado. «Clave 1973: Operación Anorí». *El Tiempo*, 7 de diciembre. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-203434>.
- Espinosa-Díaz, Camilo. 2019. *Globalización, descentralización y conflicto armado: el caso de Colombia 1986-2006*. Trabajo de fin de máster. Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/185762>.
- Falleti, Tulia. 2010. *Decentralization and Subnational Politics in Latin America*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Garavito, Aarón, Ana María Iregui y Teresa Ramírez. 2012. «Inversión Extranjera Directa en Colombia: evolución reciente y marco normativo». *Borradores de Economía* 7 (13): 1-63. Banco de la República.
- Gómez, Ana. 2016. «Globalización y desarrollo económico. Colombia como caso de estudio». *Journal of International Law EAFIT* 7: 33-67.
- González, Camilo. 2011. *Petróleo y transformación de conflictos*. Bogotá: Indepaz.

- Gutiérrez, Francisco. 2010. «Instituciones y territorio: la descentralización en Colombia», en *25 años de la descentralización en Colombia*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer en Colombia.
- López, Claudia. 2010. *Y refundaron la patria: de cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado colombiano*. Bogotá: Debate.
- Maldonado, Alberto. 2001. «Avances y resultados de la descentralización política en Colombia». *Archivos de Economía* 163: 1-82.
- Mantilla, Silvia. 2012. «Economía y conflicto armado en Colombia: los efectos de la globalización en la transformación de la guerra». *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* 55: 35-73.
- Massé, Frédéric y Johana Camargo. 2012. «Actores armados ilegales y sector extractivo en Colombia». Bogotá: CITpax, Observatorio Internacional de DDR.
- McDermott, Jeremy. 2014. «Las FARC y el narcotráfico: ¿gemelos siameses?». *InSight Crime*, 26 de mayo. <https://es.insightcrime.org/investigaciones/las-farc-y-narcotrafico-gemelos-siameses/> [Consulta: 02/06/2020].
- Molano, Alfredo. 2015. «Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)». En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, D. C.: Ediciones Desde Abajo.
- Ocampo, José Antonio. 2003. *Globalización y desarrollo: una reflexión desde América Latina y el Caribe*. Banco Mundial, Alfaomega Colombiana.
- OECD (The Observatory of Economic Complex). Country Report: Colombia. <https://oec.world/en/profile/country/col/> [Consulta: 01/05/2020].
- Pachón, Mónica y Fabio Sánchez. 2014. *Base de datos electorales*. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, <https://datoscede.uniandes.edu.co/>.
- Patey, Luke. 2007. «State Rules: Oil Companies and Armed Conflict in Sudan». *Third World Quarterly* 28 (5): 997-1016.
- Peñate, Andrés. 1999. «El sendero estratégico del ELN: del idealismo guevarista al clientelismo armado». En *Reconocer la guerra para construir la paz*. Bogotá: Cerec, Ediciones Uniandes, Editorial Norma.
- Pizarro, Eduardo. 2004. *Una democracia asediada. Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Editorial Norma.
- . 2017. *Cambiar el futuro: historia de los procesos de paz en Colombia (1981-2016)*. Bogotá: Debate.
- . 2018. *De la guerra a la paz. Las Fuerzas Militares entre 1996 y 2018*. Bogotá: Planeta.
- RCN. 2014. «Colombia produjo 1.008.000 barriles de petróleo por día en junio». RCN Noticias, 7 de julio. <https://noticias.canalrcn.com/nacional->

- economía/colombia-produjo-1008000-barriles-petroleo-dia-junio [Consulta: 03/05/2020].
- Redacción Judicial. 2009. «Detalles de una condena». *El Espectador*, 6 de noviembre. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/detalles-de-una-condena/> [Consulta: 03/05/2020].
- . 2016. «Condenan a nueve años de prisión exgobernador de Arauca por adjudicar contratos al ELN». *El Espectador*, 14 de abril. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/condenan-nueve-anos-de-prision-exgobernador-de-arauca-a-articulo-627103> [Consulta: 03/05/2020].
- Redacción. 2011. «Exalcalde de Aguazul, Casanare, sentenciado a 29 años de cárcel». *Verdad Abierta*, 2 de febrero. <https://verdadabierta.com/ex-alcaldede-aguazul-casanare-sentenciado-a-29-anos-de-carcel/> [Consulta: 03/05/2020].
- . 2012. «Las conferencias de la expansión (1982 – 1993)». *Verdad Abierta*, 18 de noviembre. <https://verdadabierta.com/las-conferencias-de-la-expansion-1982-1993/> [Consulta: 03/05/2020].
- Rettberg, Angelika y Prieto, Juan. 2018. «Conflicto crudo: petróleo, conflicto armado y criminalidad en Colombia» en ¿Diferentes recursos, conflictos distintos?: la economía política regional del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes.
- Rey, Camilo. 2013. «Análisis espacial de la correlación entre cultivo de palma de aceite y desplazamiento forzado en Colombia». *Cuadernos de Economía* 32 (61): 683-718.
- Ross, Michael. 2012. *The Oil Curse: How Petroleum Wealth Shapes the Development of Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sánchez, Fabio y Mario Chacón. 2005. *Conflicto, Estado y descentralización. Del progreso social a la disputa armada por el control local, 1974-2002*. Bogotá: Uniandes.
- Semana. 2005. «Habla Vicente Castaño». *Revista Semana*, 6 de mayo. <https://www.semana.com/portada/articulo/habla-vicente-castano/72964-3> [Consulta: 03/05/2020].
- Statista. «Consumo mundial de petróleo de 1998 a 2018». <https://es.statista.com/estadisticas/635472/volumen-de-petroleo-consumido-a-nivel-mundial/#:~:text=A%20lo%20largo%20de%20ese,barriles%20diarios%20a%20nivel%20global> [Consulta: 10/11/2020].
- Stiglitz, Joseph. 2007. *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

- Verdad Abierta. 2011. «Exalcalde de Aguazul, Casanare, sentenciado a 29 años de cárcel». *Verdad Abierta*, febrero 2. <https://verdadabierta.com/ex-alcaldede-aguazul-casanare-sentenciado-a-29-anos-de-carcel/>.
- Watts, Michael. 2004. «Resource Curse? Governmentality, Oil and Power in the Niger Delta, Nigeria». *Geopolitics* 9 (1): 50-80.

La cohesión léxica y lingüística a través del rap

María Pareja-Olcina

pareja@uji.es

Grupo de investigación TALIS

El hip-hop es un género musical que ha sido poco estudiado en el ámbito académico y especialmente en el plano lingüístico, a pesar de que hay una predisposición de jóvenes adolescentes al hip-hop y constituye un fenómeno ampliamente distribuido en la lengua hispana. El objetivo de este trabajo es analizar los diversos mecanismos cohesivos que se dan en la obra *Manifesto* del rapero Nach y utilizarlos como herramienta didáctica en las clases de Lengua Castellana. En primer lugar, se contextualizan los elementos de análisis de la cohesión léxica y se establece un marco teórico, el cual posibilita demostrar la idoneidad de este discurso lingüístico en términos de enriquecimiento lingüístico. En segundo lugar, se ha llevado a cabo una investigación cuasiexperimental con pretest y postest sobre tres muestras, constituidas por 71 alumnos que asisten a tres aulas mixtas de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en el Instituto Público de Benicàssim. Para comprobar la efectividad, se han realizado tres intervenciones (una por aula), consistentes cada una de ellas en un test inicial de diagnóstico (pretest), seguido de diez sesiones (cinco por grupo) en las que se escucha la canción de rap seleccionada y se trabaja vocabulario y elementos cohesivos (sinónimos, antónimos, merónimos, holónimos, campos léxicos, campos conceptuales...). Seguidamente, se ha realizado un test final (postest) para evaluar el cambio. Los resultados globales obtenidos confirman que el alumnado ha mejorado sus destrezas lingüísticas y que nuestro objeto de estudio

es muy necesario para revalorizar el influjo de esta vertiente musical en la adquisición de competencia lingüística.

Palabras clave: cohesión léxica, rap, enriquecimiento lingüístico, pedagogía

Introducción

El género que vamos a estudiar ha sido poco tratado en el plano académico y especialmente en España. Si además lo concretamos en el área filológica nos encontramos con que son pocos los autores que lo analizan y estos específicamente se centran en las relaciones del rap con la retórica. Al respecto, Santos Unamuno reivindica la investigación de este género desde el punto de vista filológico: «... abogar por la apertura y la remodelación de los cánones, abordarlos desde un punto de vista histórico, sustituyendo la verticalidad jerárquica por geometrías más fluidas, no significa forzosamente sustituir a los clásicos sino dar derecho de ciudadanía a otras voces» (2001, 235). Nuestro objeto de estudio, por tanto, es muy necesario, ya que resulta innovador en nuestro entorno académico y además el hiphop juega un papel fundamental a la hora de enriquecer el vocabulario de los jóvenes. Son conocidos los estudios en los que se utiliza el rap para fortalecer habilidades fonéticas, desarrollar el vocabulario, mejorar la comprensión y la fluidez lectora. Una iniciativa estadounidense titulada HELP (Hip Hop Educational Literacy Program) utiliza el rap en varias escuelas del país para dinamizar el aprendizaje léxico.

Este artículo fue escrito gracias a la confluencia de saberes, experiencias vitales y la observación de jóvenes adolescentes en las clases de Lengua Española y Literatura durante trece años (2006-2019). Durante estos años nos percatamos de que la predisposición de estos jóvenes al hiphop es un fenómeno conocido y por esta razón constituye una buena herramienta en los institutos de secundaria. Así pues, nuestro trabajo se propone revalorizar el influjo de esta vertiente musical en la adquisición de vocabulario y la identificación del lenguaje figurado. Recordemos también que en el campo de la pedagogía son muchas y variadas las iniciativas que utilizan el rap como elemento motivador (Rodríguez e Iglesias, 2014), de tal forma que este movimiento *underground* se ha convertido

en una corriente cultural y musical de gran extensión que tiene la capacidad de influenciar a sus receptores (Bayod 2019).

Para desarrollar este estudio hemos seleccionado el tema «Manifiesto» de Ignacio José Fornés Olmo, conocido como Nach. Son varias las razones de esta elección. En primer lugar, sus letras se identifican con la vida real, problemas filosóficos y existenciales, que están presentes en los adolescentes. Por tanto, se produce un vínculo con el alumnado. En segundo lugar, este rapero trata de evitar los mensajes violentos, el uso de palabras soeces y de vulgaridades, por lo que al escucharlo y memorizar sus letras se produce un enriquecimiento lingüístico. Por último, este artista es uno de los mayores referentes del hiphop español.¹ Nuestro trabajo también tiene base experimental, al realizar encuestas a jóvenes estudiantes, con el objeto de comprobar cómo mejoraban sus destrezas lingüísticas.

Contextualización y elementos de análisis sobre la cohesión léxica

Hoy en día no existe un marco delimitado sobre los factores que inciden en la cohesión textual (Hoey 1991, Tanskanen 2006, Christiansen 2011, Bernárdez 1982, Mederos 1988, Cuenca 2000 y 2010). Sin embargo, el manual de Halliday y Hasan (1976) es el más citado en cuanto a mecanismos de cohesión. Siguiendo este manual y a grandes rasgos podríamos delimitar en dos la cohesión: gramatical (referencia, sustitución y elipsis) y léxica (vocabulario). Esta última es la que nos interesa en nuestro estudio y se establece a través de la estructura del léxico o vocabulario. Estos mecanismos léxico-semánticos afectan a las relaciones de significado y, entre otros, hemos analizado con los estudiantes: la repetición léxica (recurrencia), la sustitución (sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, metáforas...) y las relaciones semánticas (campos conceptuales).

1. Ha publicado doce discos –*Almanauta*, *Poesía difusa*, *Un día en Suburbia* o *A través de mí*, entre otros– y ha sido número uno de ventas en España. Además, Nach ha conseguido dos discos de oro, algo que no es habitual en un cantante de rap. En cuanto a premios, ha sido nominado en los Grammy Latinos a mejor videoclip, a mejor artista español en los Premios MTV EM y al Goya en la categoría de mejor canción original por la película *Verbo*.

El procedimiento más frecuente que nos permite cohesionar el discurso textual tiene que ver con la repetición (Bernárdez 1982) y en este sentido podemos diferenciar entre: repetición léxica o recurrencia (*bordes, borde*) y la reiteración por sustitución. En cuanto a la recurrencia no solo se acepta la repetición léxica (con variaciones de morfemas flexivos de género, número y desinencias verbales), sino también su familia léxica o palabras que comparten una misma raíz (*juzgar, juzga/escriben, describen...*). Cuando la reiteración es por sustitución se establecen relaciones entre distintas palabras que tienen en común rasgos de significado. Siguiendo los manuales antes citados podemos diferenciarlos y resumirlos a continuación.

- Sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos (Halliday y Hasan 1976), piezas léxicas que poseen un significado idéntico o casi idéntico relacionadas por equivalencia o proximidad semántica para mencionar una misma entidad. El sinónimo *capital-ciudad* en esta canción permite la reiteración por sustitución y de esta forma obtiene palabras clave, que nos ayudan a delimitar el tema: reflexión sobre los diferentes estratos sociales, no todos parten desde las mismas oportunidades.

- Sustitución por hiperónimos, entre lexemas que comparten algunos rasgos semánticos de carácter general (*zoológico-camellos*). Halliday y Hasan entienden que existen relaciones sustitutivas en las que un término incluye rasgos semánticos de otras expresiones, esta relación de inclusión por similitud entre hiperónimos e hipónimos aporta cohesión léxica al discurso poético. Para entender la referencia que hemos hecho (*zoológico-camellos*), es necesario profundizar en la letra («en este zoológico de buitres y camellos, de perros hambrientos, esperando el momento de morder mi cuello») en la que encontramos otras referencias cohesivas a través del campo semántico del ámbito animal (*buitres, camellos, perros*) y el contraste antonímico *buitres-camellos*. El contraste se entiende a partir del uso de metáforas, así *zoológico* se identifica con el mundo que vivimos y divide a las personas que lo habitan en dos clases, los *buitres* y los *camellos*. Destacamos también el carácter polisémico de la palabra *camello*. Este significado también encaja en el contexto, así que otra visión del campo semántico tendría que ver con un mundo en el que todos los términos tienen una connotación negativa, de hecho el adjetivo *hambriento* o el verbo *morder*, relacionado con la voz *perro* nos remite a la forma coloquial que se usa como insulto.

- Sustitución por merónimos u holónimos. Estos términos aparecen en la obra de Cruse (1986), en la que relaciona la parte (merónimo) con el todo

(holónimo) (*Tierra* es merónimo de *universo* y este es holónimo de *Tierra*). Sin embargo, esta relación no está delimitada de forma precisa (Cruse 1986, 160):

Meronym is subject to a greater number of complicating factors than taxonomic relations are; instead of there being a single clearly distinguished relation, there is in reality a numerous family of more-or-less similar relations.

- Sustitución por metáforas o metonimias. La metáfora es un recurso habitual del lenguaje cotidiano y común en el rap como herramienta léxico-cohesiva. En este sentido Lyons señala que la metáfora «de ninguna manera se limita a lo que se consideran usos poéticos de la lengua» (1989, 490). Mientras que la metáfora se encargaría de establecer relaciones entre dos dominios: concreto y abstracto, la metonimia sería un mecanismo referencial, en el sentido de que establece relaciones entre un elemento y sus partes (Cuenca y Hilferty 1999, 110). Son muchas las referencias a metáforas y metonimias que podemos encontrar en el tema «Manifiesto», y también en este género musical. Por citar algún ejemplo, Nach comienza el proceso narrativo explicando su procedencia («Mi padre es el sol, mi madre la luna, mi hermano es el viento y el planeta Tierra mi cuna») y para ello alude a un campo conceptual de nuestro sistema planetario (*el sol, la luna, la Tierra*). La metáfora de la estrella (*sol-padre*), el satélite (*madre-luna*) y el planeta (*Nach-Tierra*), junto a la metonimia (*mi cuna*) le ayudan en la sustitución y lirismo.

- Sustitución por calificaciones valorativas. Cabe citar aquí el trabajo de Calsamiglia y Tusón (1999), que incorpora los mecanismos de Halliday y Hasan, pero también añaden otros modos de sustitución que tienen que ver con calificaciones valorativas y que añaden subjetividad y modalización al enunciado. En este sentido un término con una carga semántica valorativa reemplazaría a un término anterior. Así, Nach se define mediante diversos adjetivos connotativos: *dinosaurio, nómada, soñador, dramaturgo, zurdo, prestidigitador, persona pública...*

- Sustitución por nombres generales o palabras comodín. Halliday y Hasan ya hablaron de que la forma más común de sustitución tiene que ver con pronombres o nombres con el fin de sustituir elementos que ya han aparecido. Pero en este apartado también caben términos con un valor muy vago que concretan muy poco o nada el significado de lo que quiere expresar. Nos referimos a lo que Cassany (2007) denomina «palabras comodín». Para Martín Vivaldi (1970, 156), estos términos son vagos e imprecisos y obstruyen los principios de objetividad

y claridad, por eso los califica como «palabras fáciles» o «palabras baúl». Hemos visto que la letra trabajada prescinde de este tipo sustitutivo y, por tanto, ofrece un mayor enriquecimiento lingüístico al discurso.

Las repeticiones en el rap pueden ser interpretadas como intensificadores (Briz 1996), ya que tanto la repetición léxica, como la melódica y la fónica predisponen a la audiencia de forma abierta y participativa y tienen la capacidad de mantener la atención del oyente y el narrador (Ong 1982). La repetición es una constante en sus letras y también en el estilo hiphop. Por poner un ejemplo, en «Manifiesto» hay una palabra clave (*sistema*) que se repite. En los orígenes del hiphop podemos encontrar el carácter subversivo del rap, con temáticas que buscan cierta forma de resistencia frente al orden establecido, opresor de personas socialmente marginadas, de ahí el lema: «ganar dinero del sistema haciendo música contra el sistema». Esta idea supone una constante dentro del estilo hiphop y sorprende por su carácter contradictorio: sin un sistema político-social que mejorar el rap no existiría y sin sistemas de difusión y comerciales, propios del sistema, el rap no habría encontrado su público (Castro 2004).

Otro mecanismo léxico-semántico que exponen los autores mencionados tiene que ver con las relaciones de sentido que se establecen creando redes de asociaciones o campos. Podríamos resumirlo del siguiente modo:

- El campo semántico, constituido por un conjunto de palabras que pertenecen a la misma categoría gramatical y están relacionadas con un tema (García Hernández 1980). Estas formas cohesivas no sustitutivas merecen nuestra atención porque a través de ellas se construyen redes de significados muy útiles y recurrentes en el rap. Un ejemplo en «Manifiesto»: «su materia gris en blanco futuro negro augura mientras la lluvia púrpura ahoga sus ilusiones». Este apartado comienza con el posesivo «su», que alude a los niños que fuman marihuana, para ver las consecuencias que esa droga produce utiliza un campo semántico de colores (*gris, blanco, negro, púrpura*). El efecto gradativo de los colores se relaciona con el futuro de estos adolescentes y el contraste antonímico entre *blanco-negro*. La materia gris cerebral cambia, debido al uso de estupefacientes y predice un futuro turbulento para sus consumidores con la metáfora (*futuro negro*). A través del color *púrpura* realiza una asociación enciclopédica que depende del conocimiento del mundo de los interlocutores. En este sentido, la lluvia púrpura enlaza con la canción más conocida de Prince, *Purple Rain*, que él mismo identificó con el fin del mundo (Galán 2019):

Básicamente viene a explicar cómo afrontar el apocalipsis, el armageddon, el fin de los días [...]. Cuando hay sangre en el cielo, rojo y azul = púrpura, la lluvia púrpura pertenece al fin del mundo.

La asociación idiomática es pertinente puesto que Nach establece una conexión entre el fin del mundo y el fin de las ilusiones de esos jóvenes sin recursos.

- El campo conceptual, campo asociativo, isotopía o red léxico-semántica son expresiones o palabras que pueden pertenecer a diferentes categorías gramaticales y comparten una referencia común. De todas estas variantes citamos la definición de Ducháček (1960, 24):

El conjunto de palabras que expresan un concepto dado (es decir, palabras en cuyo contenido el concepto figura ya como dominante semántica, ya como uno de los elementos noacionales complementarios) forma una estructura léxica elemental que hemos llamado campo conceptual. A este campo pertenecen no solo todos los sinónimos de la palabra o palabras que constituyen el núcleo, sino también otras palabras emparentadas más o menos desde el punto de vista del sentido.

Este campo se diferencia del semántico en que se integran en la misma isotopía palabras relacionadas no solo por sus significados, sino también por los términos connotativos determinados por el contexto. Tomamos como ejemplo estos versos de «Manifiesto»:

aunque nadie me recuerde
ni esta ciudad que muerde y devora el verde.
Suburbia y sus horizontes, edificios mastodontes
devoran los prados, los parques, los montes
y ¿qué nos queda? Charcos de asfalto, infartos
demasiado barullo en este trullo

En la descripción de Suburbia se aprecia la repetición del verbo «devorar», que adquiere también un tono metafórico, porque es una ciudad que traga con ansia y apresuradamente los espacios naturales (*verde, prados, parques, montes*), de ahí la relación de identidad con los términos de la enumeración. La oposición semántica a una ciudad integrada con la naturaleza la realiza con un campo conceptual y metafórico reflejo de una ciudad ruidosa y masificada (*edificios mastodontes, charcos de asfalto, barullo, masa anónima*). Después de esta

descripción se entiende el sinónimo referencial tomado de la jerga de la cárcel (*Suburbia- trullo*).

- Relaciones de contraste u oposición. Para Blecua (1999), los antónimos los podemos clasificar en tres tipos: los antónimos graduales definidos con anterioridad por Trubetzkoy como aquellas oposiciones «cuyos miembros se caracterizan por que presentan en distinto grado una misma particularidad» (1973, 67) (*rico-pobre*); los antónimos complementarios, en los que un término elimina con su significado a su contrario (*vivir-morir*); por último, los recíprocos, en el que uno de los términos exige la existencia de otro (*entrar-salir*).

Tabla 1. Análisis lingüístico llevado a cabo con el alumnado

IDENTIDAD DE REFERENTE	RELACIONES DE SENTIDO ASOCIACIÓN
Recurrencia por: <ul style="list-style-type: none"> • Repetición • Familias o campos léxicos 	Relaciones de significado: <ul style="list-style-type: none"> • Campos semánticos • Campos conceptuales
Reiteración por sustitución de: <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos • Hiperónimos o hipónimos • Merónimos u holónimos • Metáforas o metonimias • Calificaciones valorativas • Nombres generales o palabras comodín 	Relaciones de contraste: <ul style="list-style-type: none"> • Antonimia

Metodología

El tema «Manifiesto», que se ha tomado como referencia de este trabajo, apareció como una pista oculta del quinto álbum, *Un día en Suburbia* (2008). La duración de la canción es de nueve minutos y veremos que el rap ofrece, en una letra, material suficiente para realizar un estudio de estas características. El tema musical tiene 1.733 palabras, sin estribillos o estrofas que se repitan, así que en cada párrafo tenemos una oportunidad de análisis.

Los participantes han sido seleccionados de forma no aleatoria de tres grupos mixtos de 4.º de la ESO. El número total ha sido de 71 estudiantes con edades comprendidas entre los 14-15 años. Hemos seleccionado este método

cuasiexperimental por ser el más adecuado para el ámbito educativo, debido a las facilidades que supone el no depender de la elección de los sujetos al azar para obtener la muestra. Este diseño incluye tres grupos, uno de control (4.º ESO, grupo D) y dos experimentales (4.º ESO, grupos A y B), a todos se les aplica el pretest. A continuación realizamos el programa didáctico de enriquecimiento léxico, a través del rap, a los grupos experimentales. Tras este proceso, se realiza el postest a todos los grupos y se comparan los resultados.

Los conocimientos que se iban a trabajar en el aula se han visto a lo largo de toda su etapa obligatoria. A la mayoría de los alumnos y alumnas les habíamos dado clase desde que empezaron en su primer curso de la ESO y, a través de la observación, se puede extraer la siguiente conclusión: el alumnado suele adquirir el conocimiento necesario para un examen, pero luego tiende a olvidarlo. Los resultados del pretest confirman esta teoría, ya que solo cinco alumnos de 71 consiguen aprobar esta prueba sobre léxico y cuestiones de cohesión léxica.

Tabla 2. Respuestas y preguntas del pretest que obtuvieron menos de un 50 % de aciertos

Preguntas en las que se suele fallar con frecuencia	
Pregunta	Respuestas correctas
Defina metonimia	19/75
Describe el campo conceptual de: el sol, la luna, la Tierra	37/76
Qué mecanismo lingüístico dirías que es "mi cuna" en los versos: mi hermano es el viento y el planeta Tierra mi cuna.	6/75
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: ricos, burbuja, cuento de hadas, lujo, arrogancia infalible	21/72
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: escriben, describen	34/75
Localiza un antónimo de "imposible"	20/76
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: juglar, triunfar, libre, juzga imposible, Uri Geller	24/74
Qué sentido le darías a la palabra "borde" en la siguiente oración: bordes que corren sobre un borde constantemente	34/74
Qué recurso lingüístico se establece entre esta relación: zoológico-buitres, camellos, perros	34/74
Qué característica tiene la palabra "camello":	35/76
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: Dios, Gaza y Cisjordania, fe	18/74
Identifica la relación lingüística en estos versos: "aquí es donde está mi reino, yo también quiero un trono y ¿quién no?"	12/72

Escribe un sinónimo de "jerga"

Qué mecanismo lingüístico dirías que cumple "camino" en los versos: la muerte como cim-
cumbre, y no hay milagros, siento que el camino es largo

A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: buitres, camellos, perros

¿Para qué sirve la repetición léxica?

Cómo titularías el siguiente campo conceptual: armas, Kaláshnikov, cóctel molotov, fuerza
nazi, soldado, napalm

¿Qué sinónimo se adapta mejor al término "hándicap"?

Encuentra el antónimo de "pugna"

¿Qué sinónimo se adapta mejor al término "prestidigitador"?

Busca otra palabra que puedas sustituir por "rúbrica"

Encuentra el sinónimo de "elixir"

Completa con la palabra adecuada: Hay una _____ oculta en este argumento.

Localiza la definición correcta de "mastodonte"

Encuentra un antónimo para "cínica"

Escoge la oración en la que "militantes" encaja mejor:

Localiza la definición correcta de "purificar"

En las sesiones de intervención se repasaron los conceptos vistos en la tabla 1, a continuación se escuchó el tema «Manifiesto» de Nach, y a partir de ese momento se trabajaron por estrofas cuestiones de léxico y cohesión. Para que los resultados fueran más efectivos se elaboró una presentación interactiva y dinámica con el formato Prezi, que se puede consultar en la siguiente dirección web: <https://prezi.com/p/iikhkmxnba0d/?present=1>.



Figura 1. Pantalla de inicio, que actuaría a modo de índice y que aporta el vídeo musical

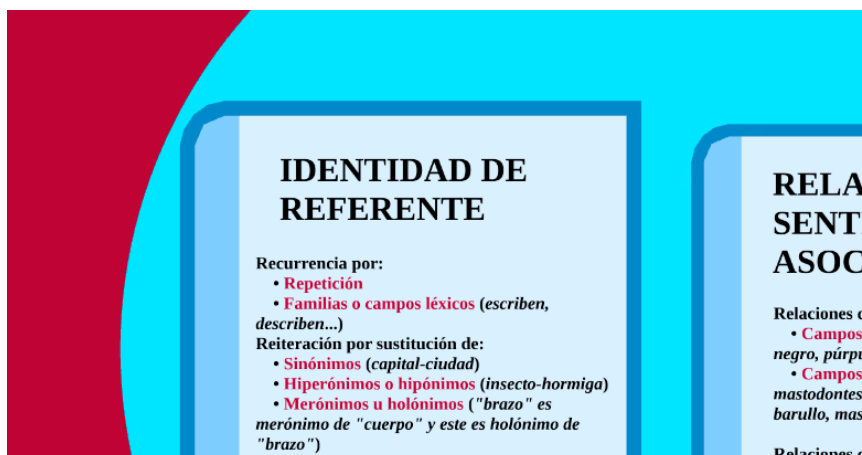


Figura 2. Apartado de cohesión léxica: conceptos y ejemplos

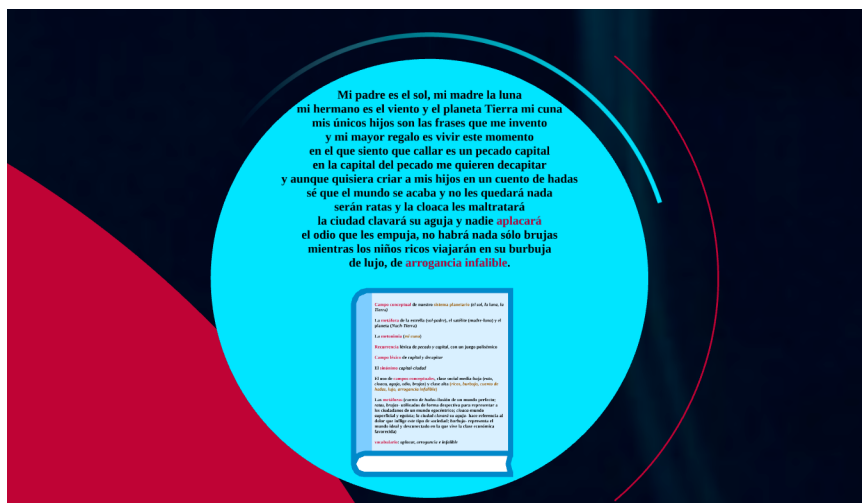


Figura 3. Modelo de trabajo del análisis lingüístico por estrofas

Para llevar a cabo el análisis se transcribió la letra, ya que los raperos no tienen por costumbre facilitarlas. Santos Unamuno, en su trabajo sobre la rima del rap, explica la falta de transcripciones en una entrevista a Mucho Muchacho, MC del grupo catalán 7 Notas 7 Colores (2001, 242):

¡Qué va, no merece la pena! Si no escuchas lo que digo con el ritmo que lo acompaña, puedes entender cosas que no quiero decir. Quien quiera saber lo que digo, que lo escuche...

En algunos casos hemos detectado que el rapero, buscando la rima, ha cambiado la entonación de la palabra, en concreto nos crea confusión el término «Brasil»,² ya que no hemos sido capaces de detectar si se trata de un cambio de entonación o de otra palabra. Anotamos que para resolver posibles dudas

2. Nos disculpamos de antemano por la transcripción que hemos realizado, ya que puede que exista algún error.

hemos acudido a transcripciones de sus seguidores, colgadas en webs y vídeos de YouTube.

La dinámica en el aula requería de reflexión y participación del alumnado, antes de ofrecer respuestas. Mediante la observación de estudiantes en la etapa de secundaria, hemos podido comprobar que se integran mejor los conceptos si existe esta fase previa. Una vez realizadas las puntualizaciones oportunas a los diferentes comentarios, se recapitulaba la información de forma esquemática, tal y como se observa en la presentación interactiva. Si nos fijamos ahora en los fallos, después de hacer el programa de enriquecimiento lingüístico en el aula, observaremos que el adolescente ha consolidado terminología nueva y sus aciertos son significativos.

Tabla 3. Respuestas y preguntas del postest que obtuvieron menos de un 50 % de aciertos

Preguntas en las que se suele fallar con frecuencia	
Pregunta	Respuestas correctas
Describe el campo conceptual de: el sol, la luna, la Tierra	20/50
Qué mecanismo lingüístico dirías que es "mi cuna" en los versos: mi hermano es el viento y el planeta Tierra mi cuna.	16/49
Identifica la relación lingüística en estos versos: "aquí es donde está mi reino, yo también quiero un trono y ¿quién no?"	19/50
Localiza un sinónimo de "augura"	16/48
Qué mecanismo lingüístico dirías que cumple "papel" en los versos: lo plasmó en un papel	14/50
Encuentra el antónimo de "pugna"	15/50
Qué mecanismo lingüístico dirías que cumple "escenario" en los versos: no hay droga más dura para mí que un escenario	12/48
Encuentra un antónimo para "furor"	14/50
Escoge la oración en la que "dislocar" encaja mejor:	16/49
Escoge la oración en la que "magnate" encaja mejor:	20/49

Por su parte, el grupo de control que no realizó estas sesiones de enriquecimiento lingüístico a través del rap, seguía cometiendo un porcentaje de errores muy similar al que observábamos en el pretest.

Tabla 4. Respuestas y preguntas del grupo de control que obtuvo menos de un 50 % de aciertos

Preguntas en las que se suele fallar con frecuencia	
Pregunta	Respuestas correctas
Localiza un sinónimo de "apacar"	4/19
Localiza un antónimo de "arrogancia"	5/19
Describe el campo conceptual de: el sol, la luna, la Tierra	3/19
Qué mecanismo lingüístico dirías que es "mi cuna" en los versos: mi hermano es el viento y el planeta Tierra mi cuna.	4/19
Localiza un sinónimo de "infalible"	7/18
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: ricos, burbuja, cuento de hadas, lujo, arrogancia infalible	3/18
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: escriben, describen	6/18
Localiza un antónimo de "imposible"	4/19
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: juglar, triunfar, libre, juzga imposible, Uri Geller	6/19
Qué sentido le darías a la palabra "borde" en la siguiente oración: bordes que corren sobre un borde constantemente	5/19
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: gris, blanco, negro, púrpura	9/19
¿Qué tipo de contraste se establece entre "blanco-negro"?	7/19

Qué característica tiene la palabra "camello":	7/19
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: Dios, Gaza y Cisjordania, fe	8/19
Identifica la relación lingüística en estos versos: "aquí es donde está mi reino, yo también quiero un trono y ¿quién no?"	5/19
Localiza un sinónimo de "augura"	1/19
Localiza un antónimo de "eufórico"	6/19
Sustituye el verbo conjugado "instruyo" por uno con significado similar	8/19
Localiza la palabra polisémica	5/19
El término "snob" es un...	8/19
Qué mecanismo lingüístico dirías que cumple "papel" en los versos: lo plasmo en un papel	3/19
Escribe un sinónimo de "jerga"	2/19
Qué mecanismo lingüístico dirías que cumple "camino" en los versos: la muerte como cima y cumbre, y no hay milagros, siento que el camino es largo	5/19
¿Qué relación hay entre "cima" y "cumbre"?	8/19
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: buitres, camellos, perros	8/19
Cómo titularías el siguiente campo conceptual: trankimazin, boleros, Machín, triste	6/18
¿Para qué sirve la repetición léxica?	5/19

Completa con la palabra adecuada: su cuerpo había adquirido un extraño carácter _____, como si estuviera pintado en el aire.	7/19
Localiza la definición correcta de "reo"	6/19
Encuentra el sinónimo de "coliseo"	8/19
Completa con la palabra adecuada: La sonrisa es una verdadera fuerza _____, la única capaz de mover lo inmovible	3/19
Localiza la definición correcta de "bagaje"	4/19
Encuentra un antónimo para "furor"	3/19
Localiza el hiperónimo de "hipotálamo":	5/19
Encuentra un antónimo para "insípidos"	5/18
Escoge la oración en la que "dislocar" encaja mejor:	3/18
Encuentra el sinónimo de "frenesí"	5/19
Escoge la oración en la que "adular" encaja mejor:	3/19
Encuentra un antónimo para "magnate"	5/19
Localiza la definición correcta de "disparate"	5/19
Escoge la oración en la que "magnate" encaja mejor:	6/19
Encuentra el sinónimo de "verborrea"	7/19
Encuentra un antónimo para "cínica"	4/19

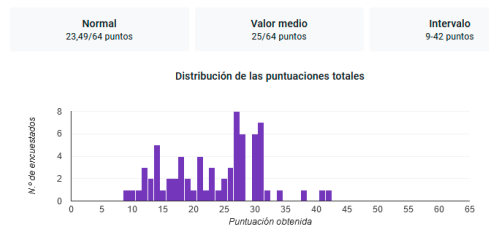
Cómo titularías el siguiente campo conceptual: armas, Kaláshnikov, cóctel molotov, fuerza bruta, nazi, soldado, napalm	7/19
¿Qué sinónimo se adapta mejor al término "hándicap"?	7/20
Encuentra el antónimo de "pugna"	3/19
¿Qué sinónimo se adapta mejor al término "prestidigitador"?	5/19
Busca otra palabra que puedas sustituir por "rúbrica"	5/19
Encuentra el sinónimo de "elixir"	7/18
Completa con la palabra adecuada: Hay una _____ oculta en este argumento.	7/19
Completa con la palabra adecuada: en consecuencia, la forma de vida era _____ -había que seguir a la caza-, con asentamientos estacionales junto a ríos y en cuevas.	5/19
Localiza la definición correcta de "mastodonte"	7/19
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: edificios mastodontes, charcos de asfalto, barullo, masa anónima	7/19
Qué mecanismo lingüístico dirías que cumple "escenario" en los versos: no hay droga más dura para mí que un escenario	5/19
Localiza la definición correcta de "suscribir"	6/19
A qué tipo de campo adscribirías el siguiente grupo de palabras: meteoritos, extingan, dinosaurio	8/19
Localiza la definición correcta de "xenofilia"	5/19
Encuentra un antónimo para "certero"	4/19
Escoge la oración en la que "militantes" encaja mejor:	6/19
Localiza la definición correcta de "purificar"	7/20

Queremos añadir que el trabajo de este tema musical, además de aportar nuevos conceptos en el campo lingüístico de los jóvenes, también propició la reflexión sobre valores tan necesarios en la etapa de la adolescencia: compañerismo, vivir el momento, cuestionar y reflexionar sobre temas sociales, constancia, disciplina, creer en uno mismo, autenticidad...

Resultados

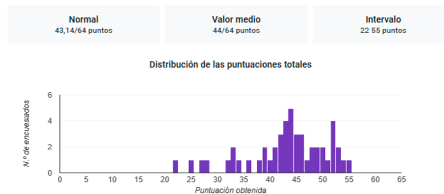
En la primera sesión se les pidió que cumplimentaran una encuesta sobre las cuestiones lingüísticas del apartado anterior, con un total de 64 preguntas, y se obtuvieron los siguientes resultados: un valor medio de 25 aciertos y el normal de 23 aciertos, por lo que la nota sobre diez puntos prevalente estaría en un tres.

Tabla 5. Esta tabla resume los resultados del pretest en los tres grupos



A continuación, se estudió el léxico con el tema «Manifiesto», con una presentación dinámica y visual.³ Los resultados a esas mismas preguntas fueron los siguientes: un valor medio de 44 aciertos y el normal de 43,14 aciertos, por lo que la nota sobre diez puntos prevalente estaría en un 6,875. Es decir, los estudiantes habían incrementado su puntuación en más del doble, pese a las circunstancias externas en las que tuvieron lugar las sesiones (fiestas del pueblo, temporal por lluvia y virus gripales), que no permitieron contar con los grupos íntegros en todas las explicaciones.

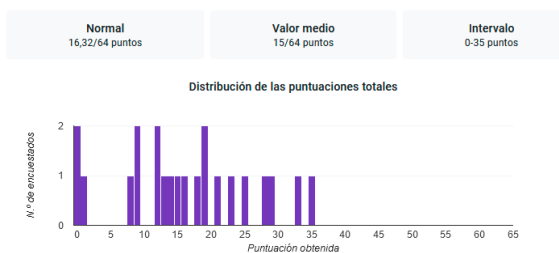
Tabla 6. Esta tabla resume los resultados del postest en los dos grupos experimentales



3. En este enlace se puede consultar la presentación que realizamos: <https://prezi.com/p/ii-khkmxnba0d/?present=1>.

Sin embargo, el grupo de control, al que no se ofrecieron las sesiones de enriquecimiento lingüístico, se mantuvo con unos resultados similares o incluso peores que en el pretest. Téngase en cuenta que varios alumnos mostraron desgan y rechazo a repetir el cuestionario. Los resultados a esas mismas preguntas fueron los siguientes: un valor medio de 15 aciertos y el normal de 16,32 aciertos, por lo que la nota sobre diez puntos prevalente estaría en un 2,34375. Una calificación similar al 3 inicial.

Tabla 7. Resumen de los resultados del postest en el grupo de control



Conclusiones

Uno de los objetivos básicos que encontramos en el currículum del aprendizaje de lengua castellana en la ESO está vinculado con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Por tanto, aumentar el vocabulario de los jóvenes contribuirá significativamente a desarrollar su competencia lingüística o comunicativa. Ya hemos visto cómo los mecanismos de cohesión estudiados pueden ayudar al alumnado a cohesionar su discurso textual y comprender los significados culturales que el léxico nos aporta, tanto en un sentido literal como figurado. Creemos que esta integración será fundamental para entender e interpretar la realidad de la sociedad del siglo XXI. El léxico que utilizamos, cómo y dónde lo usamos, constituye un instrumento necesario para expresar ideas, sentimientos, emociones... y su uso contribuye a construir una representación social y cultural de nuestro entorno. Dedicar esfuerzos en el estudio léxico favorece de forma indirecta la integración, el desarrollo y el progreso de nuestra sociedad hacia una más plural e integradora.

El objetivo principal de esta investigación era analizar la efectividad del rap para adquirir vocabulario y destrezas lingüísticas en la enseñanza de lengua castellana. Después de haber observado los resultados, se puede concluir que el rap es un material muy válido para acercar la lengua a los adolescentes en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, el estudio de léxico con esta metodología nos ha permitido descubrir algunos valores interesantes que deberíamos tener en cuenta, y así, resultó llamativo que tres alumnos que no muestran interés por la vida académica y cuyas trayectorias vienen marcadas por los suspensos, hayan sacado unas calificaciones que superan los valores medios. Uno de esos alumnos tiene diagnosticado un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y en los otros casos la falta de motivación es la clave. Sin embargo, en estos grupos que hemos analizado, los estudiantes admiten que el hiphop forma parte de sus actividades de tiempo libre: lo escuchan y lo practican. En este sentido, la investigación confirma que el rap permite acercar de forma efectiva contenido que, visto de otra forma, no motiva de igual modo a jóvenes estudiantes.

La motivación es la clave en esta etapa educativa para obtener resultados de enriquecimiento léxico y el rap es una herramienta muy válida para conseguirlo. Tanto es así que el impacto de este estudio tuvo un peso muy importante en nuestra programación del curso 2020-2021, puesto que los estudiantes que participaron en este análisis seguían demandando actividades que usaran el hiphop. Los resultados analizados muestran que el adolescente es capaz de integrar palabras nuevas con una explicación de sus temas musicales favoritos y lo que es más importante: son capaces de retener esta información durante más tiempo usando el rap, por esta razón no observamos ninguna mejora significativa en el grupo de control y sí en los que se aplicó el programa educativo.

Por último, entendemos que es fundamental estimular la motivación y el interés por el dominio de vocabulario en cualquier contexto y con diversas finalidades, por eso el rap ha sido la clave para que este aprendizaje se acerque a los gustos y aficiones del estudiante y para que acceda a su aprendizaje lingüístico desde un punto de vista más lúdico. Creemos que el futuro de la educación necesitará conectar a los estudiantes con el contenido académico y esta investigación ofrece a los profesores una propuesta didáctica con la que se puede llevar a cabo un aumento sustancial del léxico.

Bibliografía

- Bayod, Miguel. 2019. «Recycled J: “La música urbana es el nuevo pop”». *El País*, https://elpais.com/cultura/2019/08/28/actualidad/1567007413_128721.html. [Consulta: 30/10/2019].
- Bernárdez, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Blecua, José Manuel. 1999. *Diccionario general de sinónimos y antónimos*. Madrid: Real Academia Española.
- Briz, Antonio. 1996. «Los intensificadores en la conversación coloquial». En *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Pórtico, 13-36.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel. 2007. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, Olalla. 2004. «Cuando el centro del sistema absorbe a la periferia: la evolución del rap a través de la semiótica de la cultura». *Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 4: artículo 6.
- Christiansen, Thomas. 2011. *Cohesion: a discourse perspective*. Berna: Peter Lang.
- Cruse, Alan. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuenca, María Josep. 2000. *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid: Arco Libros.
- . 2010. *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Ducháček, Otto. 1960. *Le champ conceptuel de la beauté en français moderne*. Praga: Státní Pedagogické Nakladatelství.
- Galán, Rafael. 2019. La historia detrás de la mítica canción de Prince ‘Purple Rain’. *Esquire*. <https://www.esquire.com/es/actualidad/a27789148/prince-purple-rain-historia-significado/> [Consulta: 22/11/2019].
- García Hernández, Benjamín. 1980. *Semántica estructural y lexemática del verbo*. Reus, Tarragona: Avesta.
- Halliday, Michael Alexander y Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hoey, Michael. 1991. *Patterns of lexis in text: describing English language*. Oxford: Oxford University Press.

- Lyons, John. 1989. *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Martín Vivaldi, Gonzalo. 1970. *Del pensamiento a la palabra. Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y el estilo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mederos, Humberto. 1988. *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones Científicas del Excelentísimo Cabildo Insular de Tenerife.
- Ong, Walter. 1982. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Alberto y Lucía Iglesias. 2014. «La “cultura hip hop”: revisión de sus posibilidades como herramienta educativa». *Teoría de la Educación* 26 (2): 163-182. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261163182> [Consulta: 29/12/2019].
- Santos Unamuno, Enrique. 2001. «El resurgir de la rima: los poetas románicos del rap». En *Atti del XIX Convegno [Associazione ispanisti italiani]*: Roma, 16-18 de septiembre de 1999, vol. 2: 235-242.
- Tanskanen, Sanna-Kaisa. 2006. *Collaborating towards coherence: lexical cohesion in English discourse*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Trubetzkoy, Nicolai Sergeievich. 1973. *Principios de fonología*. Madrid: Paraninfo.

Feminismo islámico. Un acercamiento a las perspectivas de Sirin Adlbi Sibai y Najat El Hachmi¹

Mohamed Saidi Annouri

al362039@uji.es

La lucha por la liberación de las mujeres en el mundo árabo-musulmán tiene más de un siglo de historia. La reislamización de la sociedad supuso un freno para este movimiento, a pesar de ello, hay propuestas que parten del pensamiento decolonial que reivindican y pugnan por los derechos y la visibilización de las mujeres en las sociedades musulmanas, como el caso de Sirin Adlbi que propone reformular los discursos, entendidos desde una postura perspectivista, y partir del islam para llegar a la emancipación de la mujer. No obstante, existen concepciones, como la de Najat El Hachmi, que aboga por la superación de la religión si realmente se quiere la liberación de las mujeres dentro de las sociedades árabo-musulmanas. En medio de esta lucha dialéctica, la religión y el uso del velo son elementos clave, que generan debate, sin embargo, son de ayuda para una hermenéutica del feminismo islámico como fenómeno.

1. Este trabajo se enmarca en la asignatura HU1542–Filosofía de la Religión en la Sociedad Global, optativa de cuarto curso del Grado en Humanidades: Estudios Interculturales (curso 2019/2020).

Palabras clave: feminismo islámico, pensamiento decolonial, hiyab, mujer, sociedad árabo-musulmana

Introducción

La motivación que subyace a este trabajo es el interés que suscita el feminismo islámico. Así pues, esta empresa se llevará a cabo mediante la exposición y comparación de las perspectivas y concepciones que tienen Sirin Adlbi y Najat El Hachmi. El objetivo principal de esta investigación es intentar responder a la pregunta: ¿Es posible un feminismo de base islámica?

Antes de abordar la relación entre feminismo e islam, debemos definirlos, para así comprender mejor su entrelazamiento. Por un lado, el feminismo es una corriente filosófica, social y política, que aboga por la igualdad entre las mujeres y los hombres, derrocando así la estructura y sistema patriarcal existente, todo ello refundado por una teoría, y que debe llevarse a la praxis. Y por otro lado, el islam es una religión monoteísta, actualmente la segunda religión más practicada en el mundo, cuyo núcleo se encuentra en Arabia Saudita, sin embargo, en la actualidad se concibe en términos transnacionales.

Antes del fenómeno de la reislamización global, hubo movimientos por la igualdad de género en los países árabes, donde la mayoría profesa la religión musulmana, pero sin basar, de forma unánime, sus reivindicaciones y postulados en la hermenéutica y reinterpretación de los textos sagrados.

A partir del trabajo de Nieves Paradela (2014), se hará una breve introducción diacrónica del movimiento feminista en los países árabes. El feminismo árabe tiene sus raíces en Egipto, Siria y en el Líbano, y posteriormente llegaría a los otros países árabes. Este movimiento apareció a finales del siglo XIX y principios del XX, secundado tanto por hombres como por mujeres, alegando que el retraso que sufrían esos países, era en gran medida, debido al lugar que tenía la mujer en dicha sociedad. Tenía un trasfondo nacionalista y se consideraba un feminismo burgués, ilustrado, y que estaba estrechamente ligado al reformismo de la época. En la última década del siglo XIX, aparecieron en escena revistas y periódicos, que ponían en tela de juicio varios elementos relacionados con la religión que oprimen a la mujer, tales como la poligamia, los matrimonios forzados, etc. En este panorama de pugnas dialécticas destacaba un elemento clave: el velo. Muchas de estas primeras feministas abogaban por el desvelamiento, no

obstante, hubo algunas otras que se decantaban por una postura quietista. En esta primera fase del feminismo árabe, destacan dos figuras, Huda Shaarawi y Zaynab al-Gazzali. Ambas egipcias y de origen burgués y aristocrático. Tuvieron contactos con la política, la administración, incluso fundaron asociaciones y organizaciones que defendían los derechos de las mujeres y luchaban por su igualdad de estas. No obstante, diferían en algunos aspectos. Shaarawi tenía un pensamiento más occidental, abogaba por la educación, la libertad, y no defendía el uso del velo. Al-Gazzali, en contrapartida, sí que defendía el uso del velo, y cuestionaba la concepción de un Estado semilaico y nacionalista. Además, su propuesta era un Estado regido por la *sharia*, en el cual esa misma ley islámica defendería los derechos de las mujeres. Pero podemos afirmar que ambas compartían ideas antipatriarcales de trasfondo, y que luchaban de forma activa por la igualdad de género.

Desde la década de los setenta hasta la actualidad, las sociedades árabes han sufrido una reislamización (Amara 2004, Paradela 2014, Adlbi 2016, El Hachmi 2019). Esto quiere decir que debido al rechazo a Occidente y sus ideas de libertad y democracia, el mundo árabe e islámico ha pretendido refugiarse en un islamismo fundamentalista en detrimento de las ideas emancipadoras que Occidente había generado y compartido. Debido a esta reislamización de las sociedades se han visto mermados los derechos por los que habían luchado las mujeres musulmanas. No obstante, ha habido figuras que resistieron y combatieron contra esta oleada fundamentalista del islam. Como es el caso de Nawal al-Saadawi, activista y médica egipcia que trató sobre todo el tema de la sexualidad, que para entonces era tabú en la sociedad musulmana. Incluso tuvo que exiliarse debido a amenazas recibidas por algunos grupos islamistas.

En la década de los noventa, en las universidades europeas y estadounidenses aparece el término «feminismo islámico». Este feminismo se fundamenta en las teorías poscoloniales, que rechaza el feminismo árabe liberal y laico, ya que lo consideraban neocolonial e imperialista. Del mismo modo, aboga por la emancipación de la mujer musulmana y se aferra a la *sharia* para poder llevar a cabo dicha emancipación. Con una reinterpretación de los textos sagrados, pero a la vez una vuelta al islam, pretende destruir los cimientos patriarcales, y las cúpulas y estructuras machistas existentes en el mundo islámico. Destacan figuras, como la académica Amina Wadud, que propuso reformas interesantes y revolucionarias como la posibilidad del imamato para la mujer. Este feminismo islámico creó el sentimiento de mujer musulmana como identidad universal (El Hachmi 2019). En ese momento ya no importa si se es de Marruecos o de

Palestina, lo verdaderamente importante es que se es musulmana. En definitiva, el islam se ha convertido en una seña de identidad. En Europa también caló este pensamiento, sobre todo en las jóvenes de segunda y tercera generación de inmigrantes, y paradójicamente también en algunos sectores de la izquierda (Paradela 2014, 5-7).

Otra teoría, como la de Mayra Soledad Valcarcel (2014), sostiene que el término feminismo islámico se lo debemos a las feministas iraníes, cuyo propósito era replantear la concepción de la mujer musulmana. Por un lado, como se ha expuesto anteriormente, hay un intento de establecer una hermenéutica y una reinterpretación de los textos sagrados y la *sharia*, en pro de eliminar las redes patriarcales. Y por otro lado, se promueve la eliminación de los estereotipos asociados al islam como religión y a la mujer musulmana. Así pues, podemos concluir que tiene el mismo origen, puesto que estas autoras iraníes, construyeron su discurso desde el exilio, seguramente en universidades occidentales.

Al feminismo islámico, generalmente, se le ha relacionado con el feminismo de la tercera ola, en tanto que es contrahegemónico, y se podría comparar con el feminismo chicano o el negro. Si concebimos que el feminismo no es uno, sino que son feminismos, el feminismo de base islámica lucha por ser un interlocutor válido como los otros feminismos, sobre todo porque mantiene una lucha dialéctica con el feminismo secular europeo, que entiende el islam como principal motor de la opresión hacia la mujer. En definitiva, podemos definir al feminismo islámico —actual— como un movimiento bidimensional. Por un lado, aún la teoría y la praxis con el objetivo de reinterpretar el Corán y los hadices,² para lograr una igualdad de género y eliminar las estructuras patriarcales adscritas al islam. Por otro lado, lucha contra los discursos que no incluyen a las mujeres musulmanas, y no tienen en cuenta sus voces (Valcarcel 2014, 145-147).

En el panorama actual, en lo referente al feminismo islámico, destaca sobre todo el feminismo de base decolonial. Autoras como Sirin Adlbi Sibai, a la cual dedicaremos un apartado en este texto, Asma Lamrabet, o Amina Wadud —mencionada anteriormente—, son las abanderadas de esta corriente (Grosfoguel 2014, Paradela 2014, Adlbi 2016). Sin embargo, también desde dentro del mundo islámico, pero desligándose del islam, el feminismo islámico ha recibido una dura crítica. Más adelante veremos los argumentos y la

2. Son conversaciones, acciones y dichos del profeta Mahoma que han sido relatados por sus compañeros y compilados por los sabios.

perspectiva vivencial de Najat El Hachmi, que nos pueden servir de espejo para ver las contradicciones y paradojas del islam.

Por último, cabe destacar un aspecto en referencia a las feministas islámicas, como se ha visto a lo largo de este capítulo, y a medida en la que nos hemos ido acercando a la definición del feminismo islámico. No es fácil la tarea que desempeñan las feministas musulmanas. Puesto que necesariamente deben reflexionar y pugnar dialécticamente en varios frentes —ya sea contra el patriarcado o contra el pensamiento occidental—. Esto nos deja claro que estas autoras deben poseer un gran bagaje cultural y académico, puesto que lidian tanto con las bases del islam, como también deben tratar contra la tradición occidental colonial, el racismo, la islamofobia, etc. En definitiva, tienen que ser necesariamente eruditas y sabias, para poder luchar en esta batalla interseccional en la cual hay abiertos varios frentes de opresión (Grosfoguel 2014, 21-22).

El pensamiento islámico decolonial: Sirin Adlbi Sibai

En este capítulo se expondrá el punto de vista que tiene acerca del mundo árabo-musulmán y del feminismo islámico la autora Sirin Adlbi Sibai, y su propuesta para superar las limitaciones que suponen los elementos coloniales.

a. La cárcel del feminismo

A juicio de Sirin Adlbi (2016), muchos de los países árabo-musulmanes han sido y siguen colonizados. Aún existen dictaduras que benefician a unos pocos, hay también una colonización y dependencia económica, y culturalmente no se les deja avanzar. Esto tiene como resultado el encorsetamiento y la limitación de los discursos. Todo ello genera una *cárcel epistemológico-existencial*, mediante la cual el pensamiento y los discursos de liberación quedan aislados y limitados mediante los barrotes erigidos por Occidente. Si a estas limitaciones impuestas les añadimos la estatalización e inserción del islam en las instituciones, el discurso de la mujer dentro de las sociedades árabo-musulmanas queda bastante mal parado.

Como respuesta, esta autora apunta a una reformulación de las bases discursivo políticas, para poder salir de la *cárcel*. Y que el discurso de liberación y verdaderamente emancipador debe ser de base anticolonial, reacio a las estructuras patriarcales, que condene el sexismo, y que esté en contra del racismo. Además de que se deben reformular y reinterpretar conceptos como la islamofobia o el patriarcado árabe para poder partir desde una base bien fundamentada, y así lograr una mejor hermenéutica (2016, 111-115). Respecto al concepto de islamofobia, la autora piensa que viene muy marcado por el colonialismo, y que este fenómeno es el elemento que ha ido consagrando el rechazo al islam. Esto hace que los discursos provenientes de las mujeres que pertenecen al mundo árabo-musulmán hayan sido y sean silenciados, e invisibilizados (2016, 124, 128).

Por lo tanto, Sirin Adlbi (2016) plantea una reformulación decolonial radical, basada en una reconstrucción de la realidad para reflejar su carácter heterogéneo y plural. No de forma relativista, puesto que piensa que el mismo término —relativismo— viene dado por una acción etnocentrista. Tampoco es una propuesta que se pueda reducir a una postura particularista, sino que se aboga por un universalismo extremo, de modo que se conciba de forma inclusiva y no excluyente. A continuación, con la ayuda de una cita literal, analizaremos cómo y por qué se quiere replantear el término *universalismo* (Adlbi 2014, 68):

Se trata de replantear un concepto que desde sus inicios nació truncado cuando iba acompañado de una definición limitante y limitada, por no decir racista, del concepto de ser humano: primero el hombre, blanco, burgués, capitalista, occidental, cristiano, militar, luego los hombres y las mujeres blancos.

Como se desprende de la anterior cita, el universalismo, a ojos de Adlbi, es algo inherente a Occidente, puesto que antes lo universal se había adscrito a la figura del hombre, blanco, burgués, etc. Posteriormente, en el panorama de reivindicaciones de las mujeres, se sigue en la misma esencia del universalismo —blanco—, y se tiene en cuenta solamente a las mujeres blancas. Por lo tanto, se invisibiliza a todas las mujeres que no cumplan ese patrón. Y como resultado, dos terceras partes del mundo siguen sin tener voz.

La autora, basándose en las ideas de Grosfoguel (2006), propone construir un discurso desde la alteridad, un pensamiento que sea otro, y crítico. Argumenta que desde la diferencia colonial, es donde pueden surgir nuevos conocimientos, y nuevas formas de saber. Alega que no se trata de superar las epistemologías europeas, sino que se debe hallar un camino donde se complementen las

epistemologías, o se generen unas nuevas. En esa lucha contra la violencia epistémica, la teoría decolonial concibe una utopía, un mundo mejor, donde exista un discurso alternativo a la modernidad eurocéntrica (Adlbi 2014, 68).

En este sentido, Sara Salem comparte muchos axiomas con la autora que nos ocupa este apartado. Salem está convencida de que el feminismo occidental ha tenido diferencias con las religiones, puesto que en su origen es secular por construcción social, a pesar de que se considera neutral, objetivo y universal (2014, 117):

Por mucho tiempo, el feminismo occidental ha situado a las religiosas —y a las musulmanas en particular— como desprovistas de agencia. Esto tiene relación con la visión teleológica del momento en que las sociedades deben moverse de la religiosidad hacia el secularismo para ser vistas como progresistas. Lo que esto suele implicar es que no se aceptará como modernas (y liberadas) a las mujeres si son religiosas.

Podemos inferir de la anterior cita, que el feminismo occidental concibe que los feminismos deben ser seculares, puesto que la secularidad es sinónimo de progreso. Por lo tanto, las feministas de base religiosa no se pueden ubicar ni compatibilizar con el feminismo occidental —y secular—. Además, la religión se puede interpretar como opresiva, más aun tratándose de las mujeres musulmanas.

Ambas perspectivas, tanto la de Salem (2012) como la de Adlbi (2016), coinciden en que el feminismo occidental tiene una visión reduccionista y excluyente del feminismo islámico, por eso abogan por una reestructuración, reformulación y un diálogo, donde todas las posiciones y perspectivas tengan voz, y por lo tanto los discursos y las reivindicaciones de las mujeres musulmanas estén presentes. Un ejemplo de esa visión reduccionista es la concepción de *la mujer musulmana con hiyab*.

b. El hiyab

El concepto hiyab, y todo lo que conlleva, es un elemento candente que ha suscitado discusiones y críticas. Así pues, las personas musulmanas defienden su uso debido a que es un mandato divino y un símbolo identitario que representa

y define a la mujer en tanto que musulmana. Y por otro lado, las feministas laicas critican el uso del velo, debido a que es un mandato patriarcal que no hace más que oprimir el derecho de la mujer a controlar su cuerpo (Lamrabet 2014, 33).

Sin embargo, si indagamos en la génesis e introducción del velo en la religión del islam, originariamente *el descenso del velo*, fue revelado por Dios al profeta —Mahoma—, en un principio no para separar a hombres y mujeres. El *velo* literalmente es una cortina que se encontraba en la alcoba nupcial, de modo que, su uso perseguía la búsqueda de la intimidad. La aleya del velo es una respuesta de Dios como elemento garante de la intimidad de Mahoma y su nueva esposa, puesto que aún había invitados en la casa del profeta después de la celebración de la boda. Se puede interpretar como una separación de la esfera privada y la esfera pública, pero que a lo largo del tiempo se ha convertido en una segregación por sexos (Mernissi 2002, 103, 120).

Respecto a la concepción del velo y de *la mujer musulmana con hiyab*, Adlbi plantea que este último concepto es fruto y constructo del colonialismo, que no hace más que simplificar y reducir los diferentes discursos, corrientes e interpretaciones del islam. Esta concepción se retroalimenta con la idea del feminismo islámico como oxímoron (Adlbi 2012, 60). A partir de esta idea se concibe de forma tópica y estereotipada a la mujer musulmana, como aquella que lleva el pelo cubierto. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que islam y feminismo no pueden ser compatibles, puesto que la mujer musulmana, de forma sistemática, lleva el velo.

Así pues, la autora piensa que el uso del hiyab «reivindica la libertad de las mujeres de disponer de sus cuerpos y sus imágenes y ser consideradas por su intelecto y capacidades personales» (Adlbi 2016, 165). De modo que podemos aseverar que el uso del velo puede entenderse como una reivindicación contra el poder colonial y ser una señal de identidad. La idea a la que quiere llegar la autora en este caso, es que el uso del velo no se puede interpretar solamente desde el punto de vista del feminismo occidental clásico, sino que se debe interpretar dentro de su propio contexto.

En conclusión, Sirin Adlbi sostiene que la corriente del feminismo occidental debe tener en cuenta las diferentes experiencias femeninas y feministas, y que debe abrirse a otros feminismos. Todo ello con un acercamiento y diálogo que no sea en un tono tolerante de superioridad con lo alter —inferior—, puesto que en este desencuentro colonial, Occidente supone un patriarcado para los otros discursos del mundo (Adlbi 2012, 66).

La perspectiva de Najat El Hachmi

En este apartado se trabajará la última obra de Najat El Hachmi, *Sempre han parlat per nosaltres* (2019). Veremos el punto de vista de esta literata en relación con las mujeres en la sociedad musulmana. Todo ello a partir de una obra, en principio literaria, pero que realmente tiene un trasfondo filosófico y reivindicativo.

Primero, hay que destacar el miedo que se siente a la expulsión y al rechazo por parte de la tribu —familiares, amigos, país de origen, etc.—. De lo que nos habla la autora es del chantaje que se sufre a la hora de criticar o poner en duda lo sagrado, las estructuras tradicionales o el poder —patriarcal— establecido. La autora tiene claro que en el momento en que se hable de forma crítica respecto a la religión o la sexualidad la reacción no será otra que la expulsión del grupo de pertenencia, además de la acusación de herejía (El Hachmi 2019, 11-12, 36).

a. Las mujeres en la sociedad musulmana

Respecto a la estructura patriarcal de la sociedad musulmana, la autora utilizando el ejemplo, muy simbólico, de una boda, traza y recalca la estructura restrictiva, la segregación por sexos y los roles de género que existen en las sociedades musulmanas. Así pues, expone el caso de un pequeño poblado en el norte de Marruecos (2019, 21-26). Se describen los festejos de la boda, y explica cómo se coloca un velo (cortina) para separar a las mujeres y a los hombres. La autora afirma que en vez de separar a las mujeres y a los hombres, lo que realmente se hace es ocultar a las mujeres.

En relación con el emblemático ejemplo de la boda, Camille Lacoste-Dujardin (1993), reflexionó acerca de la estructura patriarcal y la maternidad en el mundo árabe. Escribió un libro —*Las madres contra las mujeres. Patriarcado y maternidad en el mundo árabe* (1993)— basándose en un estudio sociológico que logró gracias a su experiencia en una boda en Argelia. A partir de esta obra podemos aseverar que muchos de los patrones de conducta y la segregación impuesta que El Hachmi (2019) describe coinciden con las conclusiones de Lacoste-Dujardin. De modo que, podemos concluir que las mujeres dentro de la sociedad árabe-musulmana están abocadas a la maternidad, y a reproducir los

patrones y roles de comportamiento —patriarcales— restrictivos y represivos en detrimento de su libertad (Lacoste-Dujardin 1993, El Hachmi 2019).

Siguiendo con la obra de El Hachmi (2019), en esta se habla de un elemento clave y muy importante en las sociedades patriarcales, el honor. La autora declara que existe la concepción de que el honor de toda la familia, depende directamente del honor de la mujer. Por corolario, el honor de los hombres también depende de cómo es la mujer, cómo viste, cómo se comporta, etc. En definitiva, tienen que ser buenas mujeres —musulmanas— para no mancillar el honor de la familia (2019, 31).

En cambio, a los hombres se les permite ser malos practicantes —del islam—, y pueden llevar a cabo acciones pecaminosas para el islam —beber alcohol, fornicar, etc.—. En contrapartida, a las mujeres se les expulsaría de la comunidad por mucho menos. Además, son las mismas mujeres las responsables de los deseos de los hombres, por lo tanto, deben ir recatadas (2019, 35). De esta idea podemos concluir que la mujer sufre una opresión sobre su cuerpo, su sexualidad y una limitación respecto a su forma de vivir. Definitivamente, su día a día padece un gran número de obstáculos contra los que debe pugnar.

En las sociedades musulmanas, las mujeres han sufrido y sufren también una limitación y un alejamiento de las letras y de la educación. A partir de esta afirmación: «El instrumento de la educación. El más poderoso de todos, el más revolucionario. Por eso se nos ha restringido el derecho a educarnos» (2019, 42), podemos aseverar que la educación les ha sido negada para restringir, encorsetar y limitar su pensamiento crítico. Esto supone una anestesia y un freno para la posible reivindicación de la mujer dentro de las sociedades patriarcales. En el siguiente apartado veremos el fenómeno de la reislamización y cómo este ha contribuido a las limitaciones que padecen las mujeres en las sociedades musulmanas.

Najat El Hachmi (2019) aborda la religión como un sistema de creencias y valores, emprendido por el hombre, que orienta la vida de las personas que creen en dicho sistema. Dentro de estas creencias y valores, sistemáticamente, se concibe a la mujer desde una óptica misógina y machista, afianzando el sistema patriarcal, donde la mujer es un ser de segunda, y como futuro solo le espera, y se espera de ella la maternidad (Lacoste-Dujardin 1993, El Hachmi 2019).

b. Reislamización global y la cuestión del velo

Otro elemento importante del cual habla la obra de Najat El Hachmi (2019) es la reislamización global, y la radicalización del islam (Amara 2004, Paradela 2014). Esta oleada fundamentalista trajo consigo la idea de volver a los orígenes del verdadero islam. De modo que hubo una estatalización y politización del islam (Adlbi 2016, 112). Además de que supuso el germen de ataques violentos y del llamado terrorismo islámico. Como resultado de ese ambiente fundamentalista, eran los expertos en el islam los que formulaban y ordenaban las formas de comportamiento de la población musulmana en las sociedades de todo el mundo.

La radicalización del islam afectó directamente a las mujeres, puesto que el hecho de llevar velo, y vestir recatadamente se adscribe dentro de esas pautas de conducta. Además, ha habido una exhortación a portar el hiyab de un modo estricto. Así pues, la autora afirma que esto supone un control sobre la mujer y su cuerpo. Además, advierte de que el hecho de taparse la cabeza con un pañuelo se ha convertido en una seña de identidad, como lo es el hecho de ser una persona musulmana, por lo tanto, se crea una correlación directa entre la identidad y el hecho de ser una persona musulmana. Y lo más grave es que se ha generalizado la idea de llevar el velo entre las jóvenes musulmanas, y está muy de moda el discurso «el velo es liberador» (El Hachmi 2019, 26- 59). A partir de aquí podemos considerar que estas jóvenes están cayendo en las trampas de los discursos, a simple vista emancipadores, pero que en su base no hacen más que afianzar las estructuras de dominación patriarcal.

Con relación a la crítica que hace Najat El Hachmi al hiyab, se expondrán y analizarán dos citas que critican el uso del velo, y lo que ello supone para el feminismo (Wassyla Tamzali en *El País*, 2016):

El velo es uno de los primeros elementos que construye la feminidad siguiendo criterios patriarcales, sobre todo, y religiosos. El problema es que hoy en día no se debate sobre qué es el velo, sino sobre el derecho o no a llevarlo. Y es un signo absoluto de dominación.

Como se desprende de la anterior cita, el hiyab construye la figura de la mujer acorde a las estructuras patriarcales y religiosas. No obstante, el problema en la actualidad reside en que se está discutiendo si llevar o no un símbolo de

dominación y opresión sobre el cuerpo de la mujer. En la siguiente cita de Fadela Amara, se verá que el uso del velo no es solo una dominación adscrita dentro de la estructura patriarcal religiosa, sino que se puede concebir como un elemento de dominación de los hombres sobre las mujeres (2004, 88):

Sería un error pensar que el velo es únicamente una cuestión religiosa. Recordemos que es, ante todo, un instrumento de opresión, de alienación, de discriminación, un instrumento de poder de los hombres sobre las mujeres: qué casualidad que no sean los hombres los que llevan el velo.

De la anterior cita podemos deducir que hay mujeres creyentes y practican-tes del islam —como la propia Amara— que critican el uso del velo, por lo que, nos hace reflexionar acerca de la complejidad de la cuestión del velo.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos podido observar que la relación entre el islam y el feminismo es compleja. Esto se debe a varios factores. Por un lado, la reislamización que ha sufrido el mundo ha generado trabas para los movimientos emancipatorios, por lo que, ha supuesto el acallamiento y el freno a la reivindicación de las mujeres en las sociedades musulmanas. Por otro lado, existe un debate y una lucha dialéctica entre el feminismo laico y el feminismo de base religiosa, ya que el feminismo laico parte de la superación de la religión para lograr la emancipación y liberación de las mujeres. En cambio, el feminismo islámico aboga por mantener la base religiosa y desde la reinterpretación de la religión conseguir el empoderamiento de las mujeres dentro de las sociedades musulmanas.

Respecto a la postura de Sirin Adlbi Sibai, esta parte de que las sociedades árabo-musulmanas siguen colonizadas, por lo que propone una reformulación de los discursos políticos, religiosos, etc. La finalidad de estas propuestas es romper los barrotes de la *cárcel epistemológico-existencial*. Para ello, debe haber un ejercicio de hermenéutica donde prime el diálogo —de igual a igual— y el perspectivismo. Solo de ese modo se podría conseguir la liberación de todas las personas oprimidas, y sobre todo de las mujeres.

En cuanto a Najat El Hachmi, propone superar la religión y algunas tradiciones que oprimen y anestesian la libertad de acción de las mujeres dentro de la sociedad. Para ella, la religión está estrechamente relacionada con los valores y las normas que crearon los hombres para darle sentido a la vida, sin embargo, estas normas invisibilizan a las mujeres. Por ello, los discursos de la liberación de la mujer deben desligarse del islam.

En definitiva, cabe destacar que es un asunto actual que suscita muchos debates y cuya complejidad se debe tener en cuenta a la hora de abordarlo. Por lo que, debemos hacer una lectura perspectivista, teniendo en cuenta la coyuntura y casuística de cada postura.

Bibliografía

- Adlbi Sibai, Sirín. 2012. «Colonialidad, feminismo e Islam». *Viento Sur* 122: 57-67.
- . 2014. «El hiyab en la obra de Fátima Mernissi o la paradoja del silenciamiento. Hacia un pensamiento islámico decolonial». *Tábula Rasa* 21: 47-76.
- . 2016. *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Madrid: Akal.
- Amara, Fadela. 2004. *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Cátedra.
- El Hachmi, Najat. 2019. *Sempre han parlat per nosaltres*. Barcelona: Edicions 62.
- El País*. 2016. «Wassyla Tamzali: Es incompatible ser feminista y llevar velo», Laicismo.org. Disponible en: <https://laicismo.org/wassyla-tamzali-es-incompatible-ser-feminista-y-llevar-velo/> [Consulta: 28/11/2019].
- Grosfoguel, Ramón. 2006. «La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global». *Tabula Rasa* 4: 17-48.
- . 2014. «Breves notas acerca del islam y del feminismo islámico». *Tábula Rasa* 21: 11-29.
- Lacoste-Dujardin, Camille. 1993. *Las madres contra las mujeres. Patriarcado y maternidad en el mundo árabe*. Madrid: Cátedra.
- Lamrabet, Asma. 2014. «El velo (el hiyab) de las mujeres musulmanas: entre la ideología colonialista y el discurso islámico: una visión decolonial». *Tábula Rasa* 21: 31-46.
- Mernissi, Fátima. 2002. *El harén político. El profeta y las mujeres*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

- Paradela Alonso, Nieves. 2014. «El feminismo árabe y su lucha por los derechos de la mujer». *Encuentros multidisciplinares* 46: 1-7.
- Salem, Sara. 2014. «Feminismo islámico, interseccionalidad y decolonialidad». *Tábula Rasa* 21: 111-122.
- Valcárcel, Mayra Soledad. 2014. «Feminismo, identidad e islam: Encrucijadas, estrategias y desafíos en un mundo transnacional». *Tábula Rasa* 21: 139-164.

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 es membre del grup d'investigació LIFE i del grup d'Innovació Educativa GIE-FORMA.

Maria 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).

Camilo Eduardo Espinosa Díaz és comunicador social. Va obtenir un màster en Govern i Polítiques Públiques de la Universitat EAFIT (Colòmbia) i un màster en Estudis Internacionals de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la Universitat Jaume I. És membre del grup de recerca «Dones, pràctiques culturals i gènere» de la Universitat de Cartagena (Colòmbia). Ha participat en importants conferències i congressos de ciència política al Regne Unit, França, Espanya, Mèxic i Equador, entre d'altres.

Marta García-García és estudiant del Grau en Mestre o Mestra d'Educació Primària a la Universitat Jaume I de Castelló i col·laboradora en un projecte d'innovació educativa. Titulada en Enginyeria Tècnica en Disseny Industrial. Ha impartit docència a l'ESO i ha participat en la formació de persones adultes. Interessada en les investigacions sobre l'educació i l'aprenentatge al llarg de la vida, pel seu poder transformador i alliberador. Conscient de la necessitat de visibilitzar històries per a restaurar desigualtats i il·luminar vides.

Noelia Gargallo-Camarillas és estudiant de doctorat, professora associada i coordinadora d'Intercanvi a la Universitat Jaume I (Espanya). Va obtenir el Grau en Estudis Anglesos l'any 2015 i el Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes l'any 2016 a la Universitat Jaume I. Durant eixe temps, va realitzar un curs d'anglès a Studio Cambridge (Regne Unit) i va estudiar Llengües Modernes a la Universitat de Southampton (Regne Unit). L'any 2017 va començar els seus estudis doctorals en Lingüística Aplicada i va convertir-se en membre actiu del Grup d'Investigació GRESCA i del Grup d'Innovació Educativa APPEAL a la Universitat Jaume I. El seu interès investigador se centra en l'àmbit de l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres i, més concretament, en els estils d'aprenentatge perceptuals i l'ensenyament digital. També en 2017 va començar a treballar com a professora associada en el Departament d'Estudis Anglesos de la Universitat Jaume I. Pel que fa als seus interessos d'ensenyament, està involucrada en programes de millora educativa i en projectes d'innovació docent. Actualment, és coordinadora d'Intercanvi del Grau en Mestre/a d'Educació Infantil a la Universitat Jaume I.

Flores Higuera-Parra és llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació. Professora d'ESO, ha impartit la seua docència en els cicles formatius de la família professional dels Serveis Socioculturals i a la comunitat. Professora associada en la Universitat Jaume I de Castelló, Facultat de Ciències Humanes i Socials, que imparteix les assignatures de Teoria de l'Educació i Història de l'Educació en el Grau en Mestre/a de Primària. Recentment jubilada, en l'actualitat col·labora en els treballs de recerca del Museu Pedagògic de l'UJI. Ha format part de diferents projectes d'investigació tant a l'institut com a la

universitat. Ha publicat articles i ha participat en llibres en els quals indaga sobre les possibilitats de l'educació no formal i l'educació al llarg de la vida.

Cristina Iserte Iserte es va graduar en Estudis Anglesos per la Universitat Jaume I i va estudiar un semestre en la University of Southampton. Els seus principals interessos se centren en la Lingüística Aplicada, especialment en el camp d'adquisició de segones llengües (ASL). Actualment estudia el màster en Ensenyament i Adquisició de la Llengua Anglesa en Contextos Multilingües (MELACOM) en la Universitat Jaume I per tal d'obrir futures línies d'investigació en el camp d'ASL i per a adquirir, a més, les ferramentes necessàries per a l'ensenyament de la llengua anglesa.

Bochra Laghssais és investigadora del Programa de doctorat en Estudis Internacionals de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la Universitat Jaume I de Castelló (Espanya). Actualment realitza una estada d'investigació predoctoral en la Universitat de Leiden (Països Baixos). Les seues àrees d'interés són els estudis de pau, gènere i feminisme, així com el desenvolupament i educació de xiquetes i dones. En particular, Bochra investiga sobre les dones amazigues al Marroc, tema de la seua tesi de màster titulada *Voces desde el margen: las mujeres amazigh luchan entre necesidades y derechos en Marruecos*, que pertany al màster en Estudis Internacionals de Pau, Conflictes i Desenvolupament, i que va rebre el Premi d'Investigació i Gènere de la Universitat Jaume I.

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 realitzar 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.

María Pareja Olcina és professora associada de la Universitat Jaume I de Castelló en l'àrea de Llengua Espanyola, doctora en Llengua i Literatura Hispàniques (2010) amb la qualificació d'apte *cum laude* per unanimitat i premi extraordinari. Llicenciada en Ciències de la Informació (2004). En 2006 aprova per oposició lliure la plaça de Llengua Castellana i Literatura per a impartir classe a l'ESO. En el mercat privat ha realitzat projectes educatius per a acostar l'àrea de Llengua i Literatura als joves, en aquest sentit té llibres de text i materials interactius que es treballen en la majoria d'instituts de la Comunitat Valenciana o lectures juvenils que proposen al professorat eines sobre qüestions com el ciberassetjament o la relació afectiva entre els adolescents. Actualment, està involucrada en projectes educatius, europeus i nacionals, que aposten per la innovació educativa i la diversitat a l'aula.

Mohamed Saidi Annouri és graduat en Humanitats: Estudis Interculturals per la Universitat Jaume I. Actualment cursa el màster de Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat a l'UJI. Ha sigut membre del grup de recerca en Estudis Feministes i de Gènere de l'Institut Feminista a l'UJI.

Patricia Salazar-Campillo és professora titular del Departament d'Estudis Anglesos de la Universitat Jaume I. És membre del grup de recerca LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) i els seus principals interessos se centren en l'ensenyament i aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, especialment en el camp del *feedback* correctiu. A més, ha investigat el discurs *online* i la pragmàtica de l'interllenguatge. Els seus estudis han sigut publicats en prestigioses revistes i editorials com *Springer*, *Peter Lang*, *International Journal of English Studies*, *English Language Teaching*, *Porta Linguarum*, *Sintagma* i *Ibérica*, entre altres revistes rellevants. Ha co-editat els llibres *Refusals in instructional contexts and beyond* (Rodopi, 2013) i *Investigating the learning of pragmatics across ages and contexts* (Brill, 2019).

Najat Sijilmassi és doctoranda en l'àrea de Traducció (línia d'investigació: traducció jurídica) a la Universitat Jaume I (Castelló). En 2006 va obtenir el Diploma d'Estudis Avançats (DEA) en Lingüística Anglesa per la Universitat de València (València). Actualment, treballa de traductora en una agència de traducció (Barcelona) on desenvolupa traduccions directes i inverses entre els següents idiomes: àrab, espanyol, anglés i francès.

Alejandra Tirado García és graduada en Periodisme i màster en Noves Tendències i Processos d'Innovació en Comunicació per la Universitat Jaume I de Castelló (Espanya). Actualment és personal investigador en formació en aquesta universitat. Les seues línies d'investigació principals són el periodisme i la comunicació política en l'àmbit digital.

Fco. Javier Vellón Lahoz és professor titular del Departament de Filologia i Cultures Europees de la Universitat Jaume I de Castelló. Forma part dels grups de recerca de Sociolingüística i de Llengües i Cultures Europees i No us Llenguatges Literaris i Audiovisuals. Els seus àmbits de recerca són els següents: sociolingüística històrica des de la perspectiva variacionista, en el qual ha treballat la diacronia de diversos fenòmens lingüístics com ara les perífrasis modals i les clàusules de relatiu; els llenguatges públics, des de la perspectiva de l'anàlisi crítica del discurs, en el qual s'ha centrat en el llenguatge publicitari, el periodístic i el discurs polític; didàctica de la llengua a partir de l'enfocament comunicatiu i de la literatura, seguint el model de la tematologia.

Bionotes

Mireia Adelantado-Renau has a PhD in Education, with international mention at Universitat Jaume I. She holds a master's degree in Sociosanitary 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 professor 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 GIE-FORMA.

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 LIFE research group (Physical Activity, Fitness and Health).

Camilo Eduardo Espinosa Díaz is a social communicator. He obtained a Master's degree in Governance and Public Policy from EAFIT University (Colombia) and a Master's degree in International Peace, Conflict and Development Studies from Universitat Jaume I. He is a member of the research group *Mujeres, Prácticas Culturales y Género* (Women, cultural practices, and gender) at the University of Cartagena (Colombia). He has participated in important conferences and congresses in the area of Political Science in United Kingdom, France, Spain, Mexico, and Ecuador, among others.

Marta García-García is a Primary Education Degree student at Universitat Jaume I of Castellón and she is collaborating in an educational innovation project. She is a graduate in Technical Engineering in Industrial Design and has taught in Secondary Education. Marta has also participated in the training of adults. She is interested in research on education and learning throughout life, for their transformative and liberating power. She is aware of the need to make stories visible to restore inequalities and illuminate lives.

Noelia Gargallo-Camarillas is a Ph.D. student, Associate Professor and Exchange Coordinator at Universitat Jaume I (Spain). She got her Degree in English Studies in 2015 and her Master's Degree for Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching in 2016 at Universitat Jaume I. During that time, she carried out an English course at Studio Cambridge (United Kingdom) and studied Modern Languages at University of Southampton (United Kingdom). In 2017, she began her doctoral studies

in Applied Linguistics and became an active member in both the GRESCA Research Group and the APPEAL Education Innovation Group at Universitat Jaume I. Her research interests include the field of Foreign Language Teaching and Learning and, more specifically, Perceptual Learning Styles and Digital Instruction. Also in 2017, she started to work as an Associate Professor at the Department of English Studies at Universitat Jaume I. Regarding her teaching interests, she is involved in education improvement programmes and in innovation projects. Currently, she is also the Exchange Programme Coordinator in the Preschool Degree at Universitat Jaume I.

Flores Higuera-Parra holds a Degree in Philosophy and Education Sciences. She is a secondary school teacher and has taught in the Training Cycles of the professional family of Sociocultural and Community Services. She is also an associate professor at Universitat Jaume I of Castellón, attached to the Faculty of Human and Social Sciences where she teaches both *Theory of Education* and *History of Education* in the Primary Teaching Degree. She has recently retired, although she still collaborates in the search and recovery of the Pedagogical Museum of the UJI. She has been part of different research projects both at the high-school and at the university. She has published articles and participated in books in which she inquires about the possibilities of non-formal education and education throughout life.

Cristina Iserte Iserte graduated in English Studies degree from Universitat Jaume I and she studied one semester at the University of Southampton. Her main interests focus on Applied Linguistics, especially in the field of second language acquisition (SLA). Currently, she is studying the Master's programme *English Language Teaching and Acquisition in Multilingual Contexts* (MELACOM) at Universitat Jaume I to broaden her future research areas in the field of SLA and acquire the necessary tools for English language teaching.

Bochra Laghssais is a researcher in the PhD program in International Peace, Conflict and Development Studies at Universitat Jaume I in Castellón, Spain. She is currently doing a pre-doctoral research stay at Leiden University, The Netherlands. Her areas of interest are peace studies, gender studies and feminism, as well as the development and education of girls and women. In particular, she researches on Amazigh women in Morocco, a topic on which

she elaborated her Master's Thesis entitled *Voices from the Margin: Amazigh Women Struggles between Needs and Rights in Morocco* in the Master's Degree in International Peace, Conflict and Development Studies, which received the Award on Research and Gender of the Universitat Jaume I.

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 professor 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 Monzonis-Carda is a doctoral student in the education program at Universitat Jaume I from Castelló. She holds a degree in Pre-school and Primary Education and specialized in Physical Education at the same University. 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.

María Pareja Olcina is Associate professor at the Jaume I University of Castellón in the area of Spanish Language, doctor in Hispanic Language and Literature (2010) with the qualification of apt *cum laude* by unanimity and extraordinary award. Degree in Information Sciences (2004). In 2006 she passed national examinations of Spanish Language and Literature to teach classes in Secondary. In the private sector, she has made educational projects to bring the area of Language and Literature closer to young people, in this sense she has textbooks and interactive materials that are used in most of the Comunidad Valenciana Institutes (Spain) or youth readings that propose tools to teachers on issues such as cyberbullying or the affective relationship between adolescents. At the present time, she is involved in educational projects, european and national, that are committed to educational innovation and diversity in the classroom.

Mohamed Saidi Annouri has a degree in Humanities: Intercultural Studies at the Universitat Jaume I. He is currently studying for a Master's Degree in Secondary Education at the UJI. He has been a member of the research group in Feminist and Gender Studies at the Feminist Institute at the UJI.

Patricia Salazar-Campillo is an associate professor in the Department of English Studies at Universitat Jaume I. She is a member of the research group LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) and her main interests include teaching and learning English as a foreign language, especially those areas involving corrective feedback. She has also conducted research on online discourse and on interlanguage pragmatics. Her research has been published in international and national publishing companies such as *Springer*, *Peter Lang*, *International Journal of English Studies*, *English Language Teaching*, *Porta Linguarum*, *Sintagma* and *Ibérica*, among other relevant journals. She co-edited the book *Refusals in instructional contexts and beyond* (Rodopi, 2013) and *Investigating the learning of pragmatics across ages and contexts* (Brill, 2019).

Najat Sijilmassi is a PhD researcher in translation at Universitat Jaume I, Castellón (research area: legal translation). She holds a diploma of advanced studies in English Linguistics from the University of Valencia at Valencia, 2006. Currently, she is working as a translator in a translation company in Barcelona, where she provides translation service from and into the following languages: Arabic, Spanish, English and French.

Alejandra Tirado García, Graduated in Journalism and Master in New Trends and Innovation Processes in Communication from Jaume I University in Castellón, Spain. Current Research Staff in Training at the same university. Her main lines of research focus on journalism and political communication in the digital area.

Fco. Javier Vellón Lahoz is an Associate Professor in the Department of Philology and European Cultures at Universitat Jaume I of Castelló. He is a member of the Sociolinguistics research group and the European languages and cultures and new literary and audiovisual languages research group. He has developed his research in the following fields: historical sociolinguistics,

in which he has worked on the diachrony of various linguistic phenomena such as modal periphrases and relative clauses; public languages, from the perspective of critical discourse analysis, which has focused on the language of advertising, journalism and political discourse; language teaching based on the communicative approach and literatura didacticity, following the model of the thematology.

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 Universidad Jaume I, donde es miembro del grupo de investigación LIFE y del grupo de Innovación Educativa GIE-FORMA.

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).

Camilo Eduardo Espinosa Díaz es comunicador social. Obtuvo un máster en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad EAFIT (Colombia) y un máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I. Es miembro del grupo de investigación «Mujeres, Prácticas Culturales y Género» de la Universidad de Cartagena (Colombia).

Ha participado en importantes conferencias y congresos de ciencia política en el Reino Unido, Francia, España, México, Ecuador, entre otros.

Marta García-García es estudiante del Grado en Maestro/a de Educación Primaria en la Universitat Jaume I de Castellón y colabora en un proyecto de innovación educativa. Titulada en Ingeniería Técnica en Diseño Industrial. Ha impartido docencia en la ESO y ha participado en la formación de personas adultas. Interesada en las investigaciones sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, por su poder transformador y liberador. Consciente de la necesidad de visibilizar historias para restaurar desigualdades e iluminar vidas.

Noelia Gargallo-Camarillas es estudiante de doctorado, profesora asociada y coordinadora de Intercambio en la Universitat Jaume I (España). Obtuvo su Grado en Estudios Ingleses en el año 2015 y su máster universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en el año 2016 en la Universitat Jaume I. Durante aquel tiempo, realizó un curso de inglés en Studio Cambridge (Reino Unido) y estudió Lenguas Modernas en la Universidad de Southampton (Reino Unido). En 2017 empezó sus estudios doctorales en Lingüística Aplicada y se convirtió en miembro activo del grupo de investigación GRESCA y del Grupo de Innovación Educativa APPEAL en la Universitat Jaume I. Su interés investigador se centra en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, más concretamente, en los estilos de aprendizaje perceptuales y la enseñanza digital. En 2017 también empezó a trabajar como profesora asociada en el Departamento de Estudios Ingleses en la Universitat Jaume I. Respecto a sus intereses docentes, está involucrada en programas de mejora educativa y en proyectos de innovación docente. Actualmente, es coordinadora de Intercambio del Grado en Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat Jaume I.

Flores Higuera-Parra es licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de ESO, ha impartido su docencia en los ciclos formativos de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. Profesora asociada en la Universitat Jaume I de Castellón, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, que imparte las asignaturas de Teoría de la Educación

e Historia de la Educación en el Grado en Maestro/a de Primaria. Recién jubilada, actualmente colabora en los trabajos de búsqueda y recuperación del Museo Pedagógico de la UJI. Ha formado parte de diferentes proyectos de investigación tanto en el instituto como en la universidad. Ha publicado artículos y ha participado en libros en los cuales se indaga sobre las posibilidades de la educación no formal y la educación a lo largo de la vida.

Cristina Iserte Iserte se graduó en Estudios Ingleses por la Universitat Jaume I y estudió un semestre en la University of Southampton. Sus principales intereses se centran en la Lingüística Aplicada, especialmente en el campo de adquisición de segundas lenguas (ASL). Actualmente estudia el máster en Enseñanza y Adquisición de la Lengua Inglesa en Contextos Multilingües (MELACOM) en la Universitat Jaume I para abrir futuras líneas de investigación en el campo de ASL y para adquirir además las herramientas necesarias para la enseñanza de la lengua inglesa.

Bochra Laghssais es investigadora del programa de doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Actualmente se encuentra realizando una estancia de investigación predoctoral en la Universidad de Leiden (Países Bajos). Sus áreas de interés son los estudios de paz, género y feminismo, así como el desarrollo y educación de niñas y mujeres. En particular, investiga sobre las mujeres amazigh en Marruecos, tema sobre el que elaboró su tesis de máster titulada *Voces desde el margen: las mujeres amazigh luchan entre necesidades y derechos en Marruecos*, perteneciente al máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, y que recibió el Premio de Investigación y Género de la Universitat Jaume I.

Diego Moliner-Urdiales es licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por el INFEC 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.

María Pareja Olcina es profesora asociada en la Universitat Jaume I de Castellón en el área de Lengua Española, doctora en Lengua y Literatura Hispánicas (2010) con la calificación de apto *cum laude* por unanimidad y premio extraordinario. Licenciada en Ciencias de la Información (2004). En 2006 aprueba por oposición libre la plaza de Lengua Castellana y Literatura para impartir clase en la ESO. En el mercado privado ha realizado proyectos educativos para acercar el área de Lengua y Literatura a los jóvenes, en este sentido tiene libros de texto y materiales interactivos que se trabajan en la mayoría de institutos de la Comunidad Valenciana o lecturas juveniles que proponen al profesorado herramientas sobre cuestiones como el ciberacoso o la relación afectiva entre los adolescentes. Actualmente, está involucrada en proyectos educativos, europeos y nacionales, que apuestan por la innovación educativa y la diversidad en el aula.

Mohamed Saidi Annouri es graduado en Humanidades: Estudios Interculturales en la Universitat Jaume I. Actualmente cursa el máster de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la UJI. Fue miembro del grupo de investigación en Estudios Feministas y de Género del Instituto Feminista en la UJI.

Patricia Salazar-Campillo es profesora titular en el Departamento de Estudios Ingleses de la Universitat Jaume I. Es miembro del grupo de investigación LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) y sus principales intereses se centran en la enseñanza y aprendizaje del inglés

como lengua extranjera, especialmente en el campo del *feedback* correctivo. Además, ha llevado a cabo investigaciones en el discurso *online* y en la pragmática del interlenguaje. Sus estudios han sido publicados en prestigiosas revistas y editoriales como *Springer*, *Peter Lang*, *International Journal of English Studies*, *English Language Teaching*, *Porta Linguarum*, *Sintagma* e *Ibérica*, entre otras revistas relevantes. Ha coeditado los libros *Refusals in instructional contexts and beyond* (Rodopi, 2013) e *Investigating the learning of pragmatics across ages and contexts* (Brill, 2019).

Najat Sijilmassi es doctoranda en el área de Traducción (línea de investigación: traducción jurídica) en la Universitat Jaume I (Castellón). En 2006 obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Inglesa por la Universidad de Valencia (Valencia). Actualmente, trabaja de traductora en una agencia de traducción (Barcelona) donde desarrollo traducciones directas e inversas entre los siguientes idiomas: árabe, español, inglés y francés.

Alejandra Tirado García es graduada en Periodismo y máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación por la Universitat Jaume I de Castelló (España). Actualmente es personal investigador en formación en esta universidad. Sus principales líneas de investigación se centran en el periodismo y la comunicación política en el ámbito digital.

Fco. Javier Vellón Lahoz es profesor titular del Departament de Filologia i Cultures Europees de la Universitat Jaume I de Castelló. Forma parte de los grupos de investigación de Sociolingüística y de Llengües i Cultures Europees i Nous Llenguatges Literaris i Audiovisuals. Sus ámbitos de investigación son los siguientes: sociolingüística histórica desde la perspectiva variacionista, en el que ha trabajado la diacronía de varios fenómenos lingüísticos como las perífrasis modales y las cláusulas de relativo; los lenguajes públicos, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, en el que se ha centrado en el lenguaje publicitario, el periodístico y el discurso político; didáctica de la lengua a partir del enfoque comunicativo y de la literatura, siguiendo el modelo de la temalogía.

La col·lecció «Emergents», promoguda des de la Facultat de Ciències Humanes i Socials, continua amb la tasca divulgadora de treballs multidisciplinaris elaborats, majoritàriament, a càrrec d'investigadors novells. Les deu contribucions que es presenten en aquest segon volum reflecteixen l'ampli ventall de possibilitats de recerca en ciències humanes i socials, recollint així grans reptes de la societat actual.

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