

MEMORIA DEL
VI CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Sherry E. Gapper (ed.)

COLECCIÓN INVENTARIOS



MEMORIA DEL
VI CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

COLECCIÓN INVENTARIOS

MEMORIA DEL
VI CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Sherry E. Gapper (ed.)

con la colaboración de Francisco Javier Vargas Gómez



EDICIONES

ESCUELA DE LITERATURA
Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

418

M533m Memoria del VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada / Sherry E. Gapper (ed.). – 1.ª ed. – Heredia: Ediciones de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 2021.
294 p.; 25,5 x 18 cm.

ISBN 978-9930-9648-6-6

1. LINGÜÍSTICA APLICADA. 2. TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN. 3. ESTUDIOS LITERARIOS.



COLECCIÓN INVENTARIOS

Memoria del VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada

© Sherry E. Gapper (ed.)

Primera edición, 2021

ISBN: 978-9930-9648-6-6

© Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, Costa Rica

Teléfono: (506) 2562-4258, (506) 2562-4051

Portal electrónico: <http://www.literatura.una.ac.cr/>

Heredia, Costa Rica

Corrección filológica final: *Carlos Francisco Monge y Sherry E. Gapper*

Diseño preliminar: *Comisión Editorial de la ELCL*, con la colaboración de *Marta Lucía Gómez*

Diseño definitivo: *Daniela Hernández*

Diagramación: *Sherry E. Gapper*

Control de calidad: *Francisco Javier Vargas Gómez*

Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

Hecho el depósito de ley.

Impreso bajo demanda en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Costa Rica (Heredia, Costa Rica)

ÍNDICE

Presentación.....	11
Conferencia de apertura. Retos de las universidades públicas en la formación de docentes bilingües en Costa Rica – Damaris Castro-García.....	13
Resistance or Forgetting: Limonese Creole in Limón Province, Costa Rica – Luz Marina Vásquez Carranza.....	31
Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español en Costa Rica – Johnny Fallas Monge, María de los Ángeles Sancho Ugalde.....	51
Neologismos relativos a la medicina moderna en lengua guaymí – Rebeca Marín Esquivel.....	67
The Brórán Language of the Térrabas and Efforts for Its Revival – Lesly Zúñiga Vargas.....	75
La patologización de los fenómenos lingüísticos en la terapia de lenguaje: dos casos en Heredia – Wendy Chavarría Ortiz, Brayan Hernández Cortés.....	83
La producción de los alófonos aspirados del inglés en estudiantes – Didier Rojas Cerdas.....	93
The Effect of Oral Board Tests on Learner Motivation – Roy Emilio Gamboa Mena.....	103
Reflective Learning and Mobile Technologies: WhatsApp Messaging in EFL Contexts – Róger Segura Arias.....	115
Examining EFL Students’ Use of Co-Occurrences: A Case Study with Corpus Linguistics Methodology – Natin Guzmán Arce, Sonia Rodríguez Salazar.....	125
Extensive Reading: An Effective Way to Increase Students’ Language Proficiency and Promote Positive Attitudes Toward Reading – Jane E. Hardy.....	137
The Effect of Pedagogical Mediation to Enhance Grit in University EFL Courses – José David Rodríguez Chaves, Olga Chaves Carballo.....	149
Using Photography and Reflective Writing: A Case Study on Male Students’ Perceptions about Feminism – Patricia López Estrada.....	161
Emotions and Language Use: Exploring Student-Teacher Emotion Labor in the Foreign Language Classroom – Dustin Hemsath.....	169
Educación inclusiva e Inglés como lengua extranjera: apoyo a estudiantes con discapacidad auditiva – Jennifer Kristine Rojas Pinto, Deyanira Cubillo Ramírez, Ivannia Ramos Cordero.....	185

Revisión bibliográfica de los estudios de traducción de literatura infantil: ¿domesticación o extranjerización? – Yalena Hume González	197
Análisis semántico-traductológico de un texto: una perspectiva de lingüística de corpus – Lindsay Chaves Fernández, Henry Sevilla Morales	209
La imagen del traductor proyectada en <i>LaRepublica.net</i> – Sherry E. Gapper	221
Los Estudios de Traducción en Costa Rica: perspectivas actuales y futuras – Sherry E. Gapper, Daniel E. Josephy, Sonia Rodríguez, Francisco Vargas Gómez.....	231
Del dandi al filósofo: facetas del hombre inútil en la narrativa hispanoamericana – Karla Marrufo Huchim	249
Descenso y visita al infierno en <i>Donde no están ustedes</i> , de Horacio Castellanos Moya – Esteban González Sánchez.....	259
Ficciones de un territorio herido: violencia y esperanza en la novela fronteriza mexicana – Rodrigo Pardo Fernández	269
Los estudios literarios y lingüísticos en la Academia Costarricense de la Lengua – Carlos Francisco Monge.....	279

PRESENTACIÓN

Este tomo contiene las principales ponencias leídas y discutidas en el *VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP)*, efectuado durante los días 7, 8 y 9 de agosto de 2019, en la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica, en su Campus Omar Dengo. Se incluyen, además, dos conferencias plenarias y la conferencia de apertura de la actividad. Son estudios ajustados a la agenda temática de la convocatoria: lingüística aplicada a áreas específicas, adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, traductología, traducción e interpretación y estudios literarios.

Con este CILAP, la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje —como entidad organizadora— y la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNA, cumplen su misión de estimular, producir y difundir el conocimiento en aspectos esenciales de sus disciplinas. Con la versión digital de esta MEMORIA se procura garantizar una amplia difusión de lo debatido y alcanzado en el congreso. Una versión impresa, en su formato convencional, se pondrá en circulación en cuanto las condiciones materiales e institucionales lo permitan.

Al publicar este documento, también la institución tiene prevista la próxima convocatoria al CILAP, para 2022, de la cual se dará cumplida información oportunamente.

RECONOCIMIENTOS

La institución y *Ediciones de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje*, rinden homenaje de gratitud a las siguientes personas:

A quienes integraron la COMISIÓN ORGANIZADORA:

- D. Henry Sevilla Morales
- D. José Manuel Murillo Miranda
- D. Jimmy Ramírez Acosta
- D.^a Grethel Ramírez Villalobos
- D. Róger Retana Calderón

A la ESTUDIANTE D.^a Marian Viquez Soto, asistente asignada al proyecto del congreso.

Al COMITÉ CIENTÍFICO:

D. Luis Gustavo Álvarez Martínez

D.^a Karen Calvo Díaz

D.^a Viviana Cartín Fernández

D.^a Lindsay Chaves Fernández

D.^a Sherry E. Gapper

D.^a Alejandra Giangiulio Lobo

D.^a Gisselle Herrera Morera

D. José Manuel Murillo Miranda

D.^a Emilena Rodríguez Araya

D.^a Sonia Rodríguez Salazar

D. Julio Sánchez Murillo

D.^a Paula Santander Sotomayor

D. Andrew L. Smith

D. Francisco Javier Vargas Gómez

D.^a Lelia Y. Villalobos Rodríguez

Al CUERPO ACADÉMICO académico encargado de la revisión preliminar de los textos:

D.^a Karen Calvo Díaz

D.^a Lindsay Chaves Fernández

D.^a Alejandra Giangiulio Lobo

D.^a Gisselle Herrera Morera

D. Carlos Francisco Monge

D. José Manuel Murillo Miranda

D.^a Lilliam Rojas Blanco

D. Henry Sevilla Morales

D. Andrew L. Smith

SHERRY E. GAPPER (EDITORA)

CONFERENCIA DE APERTURA. RETOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES BILINGÜES EN COSTA RICA¹

OPENING ADDRESS. CHALLENGES OF PUBLIC UNIVERSITIES IN THE TRAINING PROCESS OF BILINGUAL TEACHERS IN COSTA RICA

*Damaris Castro-García*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analizan dos de los retos que afrontan las universidades públicas costarricenses en cuanto a la preparación de hablantes bilingües. Se considera la necesidad de formar profesores con suficiente conocimiento lingüístico para enseñar inglés como lengua extranjera, así como profesores bilingües que impartan materias como ciencias, estudios sociales o matemática por medio del idioma inglés. Se examina la importancia de la producción de un *output razonado*, que lleve a los estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas para obtener niveles apropiados de competencia bilingüe y que, además, los capaciten para satisfacer las exigencias de la sociedad costarricense actual.

ABSTRACT

Two of the challenges faced by public Costa Rican universities are analyzed from the perspective of bilingualism. The need to train instructors who can teach English as a foreign language and others who can teach science, social studies or math using English is addressed. The importance of producing *reasoned output* that allows students to develop metacognitive abilities is highlighted. This type of output should permit students to reach an adequate level of bilingual competence which would enable them to fulfill the present needs of the Costa Rican society.

Palabras clave: competencia lingüística, Inglés como lengua extranjera, bilingüismo, formación profesional

Keywords: linguistic competence, English as a foreign language, bilingualism, teacher-training

1 Conferencia de apertura del *VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, llevado a cabo entre el 7 y el 9 de agosto de 2019, en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional (UNA), de la ciudad de Heredia, Costa Rica.

2 Correo electrónico: dcastro@una.ac.cr

Estas páginas tienen el propósito de examinar las necesidades actuales del contexto costarricense sobre la preparación de docentes de inglés como lengua extranjera, así como de los docentes que enseñan otras asignaturas, tales como ciencias, educación física o arte, por medio del idioma inglés. El tema se desarrolla en el marco del *VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada* (CILAP), que tuvo lugar en la Universidad Nacional, Costa Rica, en 2019. El CILAP propicia la oportunidad de compartir ideas sobre el estudio y la práctica de la Lingüística Aplicada, esa área de estudio que puede describirse de muchas formas diferentes y que se presenta vistiendo muchos disfraces distintos en el diario devenir de nuestra vida como académicos, ya sea como docentes, extensionistas o investigadores.

Quisiera referirme aquí a la coyuntura en la que se encuentra la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto costarricense y a cómo influye en el trabajo por efectuar en las universidades, especialmente en las públicas. Si bien nuestros contextos no distan completamente en cuanto a las necesidades básicas que tiene el ciudadano promedio por aprender una lengua en los diversos espacios que representamos —necesidades que son similares a las existentes en otras latitudes, como veremos luego— el nuestro ciertamente representa un reto muy particular para nuestros estudiantes, nuestras universidades y para el Estado mismo, si lo analizamos desde el punto de vista de los recursos que podemos invertir para alcanzar nuestros objetivos. Ante este panorama, es casi ineludible pensar en los retos aun más específicos que enfrentan el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Si me lo permiten y a pesar de su gran diversidad, quisiera referirme a dos de ellos en particular: por una parte, el reto que representa preparar estudiantes que sean capaces de comunicarse con fluidez en inglés, francés o español como segunda lengua (esto, claro, desde a perspectiva de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje) y, por otra parte, las dificultades que entraña el que los estudiantes de nuestras propias carreras y de otras carreras de nuestra universidad sean capaces de enseñar a otros al tiempo que utilizan la segunda lengua que aprendieron.

En agosto de 2018, el presidente de Costa Rica presentó al país el proyecto *Alianza para el Bilingüismo* (ABi). Esta estrategia nacional pretende servir como marco de enlace entre las instituciones públicas y el sector privado de modo que se garantice el éxito de una iniciativa que promueve la idea de convertir a Costa Rica en un país bilingüe. En septiembre de ese año, el entonces Ministro de Educación Pública, Edgar Mora, anunció que, como parte de la Alianza para el Bilingüismo, en un futuro cercano ese Ministerio solo contrataría instructores bilingües³, independientemente de la asignatura que im-

3 Karla Barquero. «MEP solo contratará educadores bilingües, independientemente de asignatura», *larepublica.net*, 26 de junio, 2019, <<https://www.larepublica.net/noticia/mep-solo-contratara-educadores-bilingues-independientemente-de-asignatura>>.

partan. Es decir, que los futuros profesores de estudios sociales, matemática o educación física deberán ser capaces de impartir sus lecciones en inglés.

Desde el punto de vista del bilingüismo, esto representa una decisión, si bien difícil de implementar, acertada. La enseñanza tradicional del inglés, tal como se ha dado en el contexto público costarricense hasta ahora ha demostrado ser ineficaz y obsoleta. Especialistas como Baker y Wright⁴, ambos conocidos investigadores y profesores en Reino Unido y Estados Unidos, la describen como una forma débil de enseñanza de segundas lenguas e insisten además en que no representa un modelo de aprendizaje de lenguas conducente al bilingüismo, sino más bien a una versión limitada de este. La enseñanza basada en contenidos, por el contrario, es considerada por estos mismos autores como una forma fuerte de aprendizaje de lenguas que, al implementarse de manera correcta, puede conducir a los estudiantes a convertirse en hablantes bilingües de la lengua meta, esto siempre y cuando el uso de los idiomas utilizados en la clase se divida de forma equitativa entre la lengua meta (por ejemplo, el francés o inglés en nuestro medio) y la lengua hablada mayoritariamente, en nuestro caso el español.

Desde hace mucho tiempo el concepto de enseñanza bilingüe comenzó a cambiar, al menos fuera de nuestras fronteras. Para la investigadora de la Universidad de Nueva York, Ofelia García⁵, por ejemplo, no debemos llamar enseñanza bilingüe al modelo tradicional de enseñanza de lenguas a partir del cual, en muchos casos, se usa la lengua materna como medio de enseñanza de la lengua meta o se dedican únicamente cinco lecciones de 40 minutos a la semana a aprender un idioma extranjero, reitero, ese tipo de educación no debe llamarse enseñanza bilingüe. En la misma línea y desde hace ya más de una década, autores como García⁶, Cummins⁷ o Bialystok⁸ señalan que el término educación bilingüe incluye como requisito la enseñanza de materias, diferentes a la clase de lengua extranjera, en las cuales la lengua meta o extranjera represente el canal permanente de comunicación. En otras palabras, la educación bilingüe es un modelo mediante el cual los estudiantes aprenden sobre estudios sociales, ciencias, matemática o física por medio del idioma meta. Si

4 Colin Baker y Wayne E. Wright. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Bristol, RU: Multilingual Matters, 2017).

5 Ofelia García. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009).

6 García, 45.

7 James Cummins. «Rethinking Pedagogical Assumptions in Canadian French Immersion Programs», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 2, 1 (2014). DOI: 10.1075/jicb.2.1.01cum.

8 Ellen Bialystok. «Bilingual Education for Bilingual Children: Review of the Effects and Consequences», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, 6 (2018): 666-679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859.

lo vemos desde tal punto de vista, en nuestro medio el concepto de enseñanza bilingüe ha sido y sigue siendo utilizado de forma inadecuada por muchos centros educativos que intentan atraer al ciudadano costarricense consciente de la necesidad de aprender una o varias lenguas extranjeras.

Volviendo la mirada a nuestro entorno y a pesar de que la *Alianza para el Bilingüismo* propuesta por el Estado hace participar al Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), no se puede soslayar la responsabilidad que implica a las universidades públicas asumir un papel coherente con las necesidades de formación de futuros profesionales que cuenten con la habilidad de comunicarse en un segundo idioma. Si al hablar de bilingüismo la mayoría de nosotros pensamos de inmediato en el inglés como la lengua extranjera más utilizada y útil en nuestro medio y según nuestros intereses, la Alianza para el Bilingüismo habla de «dominio de inglés y otras lenguas»⁹. Con esta premisa, las ideas que les presentaré podrían ser aplicadas tanto al bilingüismo con relación al inglés, al francés o al alemán para los nativos hablantes de español, como al español, en tanto segunda lengua para los extranjeros que estudian o trabajan en nuestro país. Mi experiencia ha estado ligada sobre todo al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y por esta razón la mayoría de las referencias se darán en esa línea. De manera análoga, me permito señalar que en nuestra universidad la mayoría de los estudiantes de carreras no relacionadas con el aprendizaje o enseñanza del inglés también optan por tomar cursos de dicha lengua para cumplir con los requisitos impuestos por los planes de estudio que ofrecen las diferentes unidades académicas de la UNA. En el primer ciclo de 2018 se atendieron 1001 estudiantes en cursos de inglés para otras carreras y sólo 78 estudiantes en cursos de francés para otras carreras. En el segundo ciclo se atendieron 769 y 142 estudiantes respectivamente¹⁰.

Si analizamos la realidad de los estudiantes de carreras tales como matemática, educación física o estudios sociales, por mencionar algunas, debemos reconocer que las habilidades de quienes se gradúan de nuestras carreras en la UNA habiendo cumplido, entre otros, con sus requisitos de lengua extranjera distan, por mucho, de aquello que calificaríamos como una destreza comunicativa fluida en inglés como segunda lengua. Revertir tal situación representa claramente un reto que tenemos las universidades públicas en la formación de los futuros docentes. Debemos encontrar métodos y estrategias más eficaces que, eventualmente, les permitan a nuestros graduados responder con éxito a las demandas que les presenta nuestra sociedad de hoy, de manera que a la vez tengan el efecto deseado en la formación de futuras generaciones. ¿Cómo

9 Mauricio Azofeifa Murillo. «Gobierno declara la enseñanza del inglés como prioridad nacional», [mep.go.cr](https://www.mep.go.cr), 26 de junio, 2019, <<https://www.mep.go.cr/noticias/gobierno-declara-ensenanza-ingles-como-prioridad-nacional>>.

10 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, Costa Rica, comunicación personal.

cambiar la situación? ¿Cuáles prácticas que se han implementado en nuestro medio deberíamos ajustar o incluso sustituir en procura de mejores resultados?

Para quienes hemos participado en procesos de formación educativa en segundas lenguas durante los últimos veinte o treinta años, o incluso un poco más, probablemente el nombre de Stephen Krashen¹¹ y su muy popular *Input Hypothesis* (la hipótesis de entrada) resultará familiar. Muchos estudiamos las características de esta hipótesis y podríamos posiblemente enumerar las particularidades que, según ésta indica, diferencian la *adquisición* del *aprendizaje* de una lengua, la función del *modelo monitor* o los atributos fundamentales que debe tener el *input* (la información) que se le presenta a un estudiante, el cual debe ser suficiente en cantidad y calidad, y estar un paso más allá del nivel de conocimiento que un individuo haya alcanzado, entre otras características que lo distinguen en esta hipótesis. Si bien ha pasado mucho tiempo, Krashen defiende el papel que desempeña el *input* en el aprendizaje de una segunda lengua, tal y como se advierte en Ramos y Krashen¹², así como en Krashen y Bland¹³. Creo que todos aceptamos ese papel fundamental que tiene el *input* (la entrada de información) en el aprendizaje de lenguas; es, en una palabra, innegable. Sin embargo, el *input* por sí solo no es suficiente. Esta es una de las premisas fundamentales de esta reflexión. Nuestro contexto, en el que el modelo de educación pública ha puesto tradicionalmente un fuerte énfasis en el *input* (la recepción de información) mediante del fortalecimiento de la habilidad de lectura tanto a nivel de primaria como de secundaria, es un claro ejemplo de ello. Los miles de estudiantes costarricenses que se han graduado de primaria y secundaria por decenios son prueba de que necesitamos algo diferente en lo que a enseñanza de lenguas concierne.

Es significativo que unos años después de que se diera a conocer y de que se popularizara *The Input Hypothesis* de Krashen¹⁴ a inicios de la década de 1980, surgió también *The Output Hypothesis*, promulgada por Merrill Swain¹⁵ a mediados de la década siguiente. Se originó como respuesta a la creciente popularidad de la teoría desarrollada por Krashen —la cual en cierto modo

-
- 11 Stephen Krashen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982).
 - 12 Francisco Ramos y Stephen Krashen. «Arnold's Advantages: How Governor Schwarzeegger Acquired English through de Facto Bilingual Education», *International Multilingual Research Journal* 7 (2013): 220-229. DOI: 10.1080/19313152.2011.651395.
 - 13 Stephen Krashen y Janice Bland. «Compelling Comprehensive Input, Academic Language and School Libraries», *CLELE Journal* 2, 2 (2014): 1-12.
 - 14 Krashen (1982).
 - 15 Merrill Swain. «Three Functions of Output in Second Language Learning», *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (Oxford: Oxford University Press, 1995).

opaca la importancia del *output* (la producción)— y, por otra parte, como efecto de la prueba derivada de los sonados procesos de inmersión en aprendizaje de lenguas que se habían venido generalizando en Canadá ya por algún tiempo. Tales procesos ya habían empezado a ser abordados por destacados investigadores de la época, entre los que se encontraban Wallace Lambert¹⁶, James Cummins¹⁷, Merrill Swain y Susan Lapkin¹⁸, entre otros. Los distintos estudios demostraban, para sorpresa de muchos, que mientras en las habilidades de lectura y escucha los estudiantes alcanzaban niveles de competencia similares a los de hablantes nativos francófonos, las habilidades de habla y escritura estaban claramente menos desarrolladas y se consideraban deficientes. Estas observaciones hicieron que estudiosos como Swain empezaran a buscar medidas para contrarrestar aquel desarrollo limitado de las habilidades productivas; de aquella situación es que surge *The Output Hypothesis*, propuesta por la misma Swain¹⁹ por vez primera en su publicación «*Three functions of output in second language learning*» (Las tres funciones de la producción en el aprendizaje de una segunda lengua).

Swain²⁰ insiste en que el énfasis en el *output* (la producción) no significa que el *input* (la información recibida) carezca de importancia. Para ella ambos tienen un papel esencial en el desarrollo de una segunda lengua. Sin embargo, sus estudios se han concentrado primordialmente en las características del *output* o producción. *The Output Hypothesis*²¹ afirma que la producción por parte del aprendiz es la verdadera clave para que el estudiante alcance el objetivo de avanzar en el aprendizaje de la lengua meta. Para ella, «el output facilita el aprendizaje de segundas lenguas en formas que son diferentes y que superan a las del input²²» Según la hipótesis de Swain²³, el *output* (la producción) presenta tres funciones principales con respecto al estudiante: en primer lugar, cumple la función de hacerle notar la necesidad de una palabra, una es-

16 Wallace E. Lambert. «The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences», *Bilingualism: Psychological Social and Educational Implications* (Nueva York: Academic Press, 1977) 15-27.

17 James Cummins. «The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education», *Current Issues in Bilingual Education* (Washington DC: Georgetown University Press, 1980) 81-103.

18 Merrill Swain y Susan Lapkin. «Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection?», *The Modern Language Journal* 71, ii (1989): 151-159. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb02537.x.

19 Swain (1995) 371.

20 Swain (1995).

21 Merrill Swain. «Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency», *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vigotsky* (Londres: Continuum, 2006) 95-108; y Swain (1995).

22 Swain (1995) 371.

23 Swain (1995).

estructura o un concepto en la lengua meta; es entonces el elemento catalizador que activa la necesidad de búsqueda de información que el estudiante requiere en una situación dada. En segundo lugar, le obliga a probar hipótesis; en otras palabras, el estudiante pone en práctica diferentes posibles usos de la lengua, ya sea con respecto a una estructura o a una palabra, con el fin de decidir cuál de las posibles opciones es la más apropiada. En tercer lugar, tiene una función metalingüística o reflexiva, ya que, al producir, el estudiante analiza y discute consigo mismo, con sus compañeros o con sus instructores sobre las estructuras del idioma, su uso, su función o sus patrones, entre otros.

Esta tercera función o componente relacionado con el *output* se convierte desde 2006 en lo que Swain²⁴ ha denominado *linguaging* (la reflexión lingüística). El concepto, *linguaging*, ha estado muy en boga como parte de la literatura de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas durante los últimos quince años. Esta es también la porción de la teoría del *output* (producir) en la que Swain se ha concentrado y es la que visualiza como una poderosa herramienta cognitiva que se desarrolla cuando el estudiante discute consigo mismo, por medio de un diálogo privado, o con otros, por medio del diálogo colaborativo, sobre diversas características de la lengua. Swain²⁵ lo describe como una acción dinámica, un proceso sin fin que sirve para crear significado y para dar forma al conocimiento por medio del mismo lenguaje que estamos desarrollando. Así, este uso particular le confiere al lenguaje una función fundamental como mediador de ideas que son cognitivamente complejas, lo cual hace que la producción del aprendiz de una segunda lengua tome un papel primordial en el proceso de aprendizaje.

Para Swain²⁶ originalmente el *output* (la producción) se veía como un sustantivo, un objeto, un producto que reflejaba el conocimiento adquirido por el estudiante. Después de años de aplicación y desarrollo de su teoría, la autora canadiense acaba por describir el término *output* (producir, en este caso) más como un verbo, una acción, un proceso. Por medio de lo que ahora se concibe como un proceso el aprendiz de la lengua razona sobre los diferentes elementos del idioma y toma decisiones que le ayudan a aprender mientras construye y prueba sus propias hipótesis. La demanda de un esfuerzo adicional de producción que el *output* impone a los estudiantes supone un mejor desarrollo del conocimiento lingüístico y del manejo de la lengua. En todo caso, desde cualquiera de las dos perspectivas que se analice el *output*, ya como producto, ya como acción, su papel es indispensable en el desarrollo de habilidades comunicativas en una segunda lengua.

24 Swain (2006).

25 Swain (2006) 95-98.

26 Merrill Swain. «The Output Hypothesis: Its History and Its Future», www.celea.org, 25 de enero de 2019, <<http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf>>.

Dediquemos un momento para pensar en estos dos supuestos bajo los que se ha analizado tradicionalmente el *output* (la producción, el producir). El primero, que posiblemente todavía es el más habitual en nuestro medio, entiende el *output* como producto, tal y como mencioné hace unos instantes. El segundo, que puede resultarnos quizás menos familiar y que es el que Swain suscribe según hemos visto, comprende el *output* como un proceso. Ante tal panorama, me ha parecido muy conveniente que nos preguntemos si podría ser ambas cosas al mismo tiempo. Considero viable hablar de un *output* que en la superficie aparezca como un producto resultante del proceso de aprendizaje, esto es, como ese sustantivo al que Swain se refiere, pero que, lejos de ser aquel resultado con el que nos topamos en las aulas —a menudo plagado de incorrecciones, en ocasiones algo incoherente y con el que el estudiante promedio suele conformarse, pero que nos llena de frustración—, a la vez sea un reflejo del proceso de pensamiento crítico y del análisis real por parte del estudiante, lo cual le conferiría al *output* ese carácter de acción, de verbo del que habla Swain. A este tipo de *output*, cuya naturaleza viene a ser doble, lo he denominado *output razonado* y es, les propongo ahora, el tipo de producción que debemos propiciar en nuestros estudiantes: un *output* que se constituya tanto en un producto como en un proceso crítico.

No es una tarea fácil; demanda esfuerzo no solo de parte de nosotros como instructores, sino también de nuestros estudiantes como usuarios de la lengua meta. Y es que este tipo de producción —el *output razonado*, quiero decir— no es tan fácil de alcanzar; como ya he dicho, requiere trabajo arduo y, sobre todo, constante. Analicemos un ejemplo que puede resultar familiar para muchos de nosotros. Una de las principales críticas que se hace al *método comunicativo* es que los estudiantes parecen comunicarse con fluidez en la práctica diaria que se realiza en clase; sin embargo, como ya señalé hace algunos instantes, en realidad su producción está usualmente plagada de errores. Esa *aparente* comunicación es muchas veces posible sólo porque los interlocutores comparten una misma primera lengua y porque el contexto de la situación les proporciona las «pistas» suficientes para comprender el mensaje. Así pues, si tomamos una de estas conversaciones de clase y la analizamos con detenimiento, encontraremos que muchos de los errores que aparecen son realmente serios y que impedirían una comunicación fluida con un hablante nativo de la lengua meta; estas, además, usualmente carecen de verdadero contenido. Lo que ocurre es que los participantes de las actividades comunicativas en clase muchas veces se concentran de manera casi exclusiva en el papel que se les ha asignado y dejan de lado el análisis metalingüístico que, dicho sea de paso, debería ser el propósito real de cada actividad, ya que es lo que facilitaría eventualmente una producción más precisa y ajustada a los usos auténticos y normas de la lengua y, en consecuencia, la verdadera comunicación en entornos que integren hablantes nativos de la lengua meta.

La propuesta es clara: el monitoreo sistemático y consciente de la *producción razonada* es clave para alcanzar los objetivos fijados. El mismo debe darse tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes. La función metalingüística del *output* (producto, producir), en otras palabras, el *linguaging* (la reflexión metalingüística) que debe formar parte de nuestras clases, representa el contexto ideal para que tanto estudiantes como profesores participen de un proceso de producción provechoso. El propósito es que por medio de la discusión activa en clase, esto es, por medio del *output* se puedan resolver problemas lingüísticos a la vez que se le confiere un verdadero significado a la lengua y se crea conocimiento apoyado en la misma lengua meta. Swain y Watanabe²⁷ describen este diálogo colaborativo como una herramienta de aprendizaje que media entre el pensamiento de los estudiantes y su aprendizaje. De esta forma el monitoreo y la corrección de la información que produce el estudiante está funcionando como un mediador en el desarrollo de conocimiento y, por tanto, del aprendizaje de la lengua meta en cada uno de los estudiantes. No se trata solamente de producir para cumplir con una tarea o rol asignado y transmitir una idea a duras penas, sino de *producir razonadamente* con el propósito de aprender la lengua, sus características morfológicas y sintácticas, su vocabulario y su fonología, o sus registros y usos, entre tantos otros aspectos que la componen. Es verdad que a menudo la comunicación es posible aun por medio de formas erróneas; sin embargo, el propósito real debe ser que la comunicación no sea simplemente y en apariencia posible, sino también correcta, precisa y eficaz.

El punto de partida consistiría en utilizar la lengua para aprender sobre la lengua misma, tal como se desprende de la idea de Swain²⁸. Esto no siempre es posible por medio de ciertos ejercicios a los que estamos acostumbrados, como aquellos que consisten en escoger una opción o completar un espacio. La vida real no funciona así; no vamos por ahí completando espacios que han quedado vacíos en las oraciones de aquellos con quienes conversamos o escogiendo una forma de presentar una idea de entre varias alternativas que alguien más nos ofrece. Mi propuesta es desarrollar en nuestros estudiantes las habilidades que les permitan producir la lengua meta de la forma más auténtica posible según los propósitos que se tengan. Tenemos que esforzarnos para que produzcan ideas completas que tengan sentido preciso y que puedan ser utilizadas en una conversación real con cualquier hablante nativo de la lengua y de manera adecuada a las circunstancias. Deben ser capaces de generar un tipo de producción que constituya un producto cada vez más exacto

27 Merrill Swain y Yuko Watanabe. «Linguaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning», *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (Oxford: Blackwell, 2013) 1-8. DOI: 10.1002/9781405198431.wbea10664.

28 Swain (2006), 96.

y que refleje, cada vez más, un pensamiento más profundo y un análisis más complejo de la lengua.

Alcanzar tal objetivo no resulta tan fácil como decirlo. No es tan fácil si pensamos en el nivel de lengua que actualmente están alcanzando los estudiantes de nuestros bachilleratos en inglés, francés o español como segunda lengua; y es aun más difícil cuando pensamos en el nivel que alcanzan estudiantes de otras carreras como matemática, estudios sociales o arte, una vez que ya han tomado los cursos de idioma que tienen como requisito de graduación en nuestra universidad. No me malinterpreten: para todos los involucrados está claro que hemos hecho lo mejor posible bajo el paradigma actual; no obstante, seguimos sin alcanzar los resultados que tanto deseamos. Para los estudiantes que pretenden dedicarse o que ya se dedican a la enseñanza de las disciplinas a las que me he referido pronto se convertirá en requisito el tener la habilidad de impartir las lecciones de su especialidad en inglés, inclusive en el sector público. En estos casos, el desafío es aun mayor; a decir verdad, si somos realistas, son muy escasas las posibilidades de que lo logren a corto plazo. Por el contrario, tal requisito podría representarles un problema muy serio si, de requisito deseable, pasa a tener el carácter de obligatorio para todos ellos ya que el nivel de lengua que tienen de momento no es adecuado para el fin que se les demandará por parte de Ministerio de Educación. Así que imponerles tal requerimiento podría ser un error; si lo hiciéramos, no seríamos los primeros en cometerlo. Analicemos brevemente el contexto que se vivió y que se vive en cuanto a la enseñanza de lenguas en Europa en general y en particular en España. Según Do Coyle²⁹, especialista en el tema, España lidera la puesta en práctica e investigación en *Content and Language Integrated Learning* o, lo que es lo mismo, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, en adelante *CLIL* por sus siglas en inglés.

Según David Marsh³⁰, uno de los encargados de crear e implementar *CLIL* en Europa, desde 1950, los países de la Unión Europea empezaron a elaborar diversas propuestas para regular el posicionamiento de los diferentes idiomas en la zona. Desde el Parlamento y la Comisión Europea, pasando por el Consejo de Educación de Europa, así como por múltiples grupos y plataformas civiles, muchos fueron los que se involucraron en las reformas educativas que buscaron, por más de seis décadas, un cambio en la política educativa multilingüe en Europa. Con ese espíritu, se crearon planes para mejorar el aprendizaje de idiomas, se implementaron distintos modelos de enseñanza y se desarrollaron programas de movilidad que pretenden conservar el legado cultural de

29 Do Coyle. «Foreword», *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (Newcastle upon Tyne, RU: Cambridge Scholars Publishing, 2010) vii-viii. DOI: 10.1093/elt/ccr056.

30 David Marsh. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory* (Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2012).

los diferentes países por medio de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Todos estos esfuerzos culminaron con la implementación en Europa, en 1994, del modelo CLIL. CLIL representa entonces el esfuerzo tangible por utilizar una lengua extranjera para enseñar tanto la lengua misma como diferentes contenidos de manera simultánea y equilibrada. Con todo, llama la atención que si bien este modelo se originó en Europa, su implementación no se ha limitado a aquel espacio. Desde hace varios años el método CLIL se ha estado poniendo en práctica a nivel de educación secundaria y universitaria en países como Colombia, según Betsy Otárola³¹, o Argentina de acuerdo con Darío Banegas³², así como en muchos países asiáticos. El hecho de que la implementación del CLIL en estos países ha dado resultados positivos, nos hace pensar en la posibilidad de que la educación bilingüe real y de calidad que presume aquel método pueda impartirse eventualmente en los centros educativos públicos costarricenses con los mismos resultados.

Pero, ¿qué es el CLIL? Existen múltiples definiciones. Autores como María Juan-Garau y Joana Salazar-Noguera³³ argumentan que, tal y como se utiliza este concepto en Estados Unidos o Canadá, puede equipararse a métodos tales como la Enseñanza de Idiomas Basada en Contenidos (*Content Based Language Teaching* o CBLT, por sus siglas en inglés); lo mismo puede decirse del uso de este término en el contexto costarricense. Desde esta perspectiva, sería suficiente con que una asignatura como estudios sociales o educación física se enseñaran por medio del idioma inglés. Sin embargo, autores como Dalton-Puffer³⁴ o Gabillon y Rodica³⁵ señalan que, en la práctica, la enseñanza por contenidos enfatiza la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares por encima del aprendizaje de las formas lingüísticas. Si ese es el caso, no podemos igualar la enseñanza por medio de CLIL a la enseñanza basada en contenidos, existiría una diferencia significativa con respecto a CLIL la

-
- 31 Betsy A. Otárola. «CLIL Research at Universidad de La Sabana in Colombia», *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 2, 1 (2009): 46-50. DOI: 10.5294/laclil.2009.2.1.7.
- 32 Darío L. Banegas. «Teachers Develop CLIL Materials in Argentina: A Workshop Experience», *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 9, 1 (2016): 17-36. DOI: 10.5294/laclil.2016.9.1.2.
- 33 María Juan Garau y Joana Salazar Noguera. «Introduction: The Relevance of CLIL Education in Achieving Multilingualism on the Global Stage», *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (Dordrecht: Springer, 2015) 2. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5_1.
- 34 Christiane Dalton-Puffer. «Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe», *Future Perspectives for English Language Teaching* (Heidelberg: Carl Winter, 2008).
- 35 Zehra Gabillon y Ailincăi Rodica. «Content and Language Integrated Learning: In Search of a Coherent Framework», *Official Proceedings of The European Conference on Language Learning (ECLL)* (Brighton, RU: The International Academic Forum, 2015).

cual busca un aprendizaje equilibrado tanto de contenido como de las formas lingüísticas.

Otros, como Do Coyle, Philip Hood y David Marsh³⁶, insisten en que el término debe usarse para describir y diseñar «buenas prácticas como las implementadas en diferentes tipos de ambientes educativos donde la enseñanza y el aprendizaje se dan en una lengua adicional», pero van más allá e insisten en que «CLIL es un enfoque educativo en el que varias metodologías de apoyo de lenguas conducen a una forma de instrucción de doble enfoque donde la atención se concentra tanto en la lengua como en el contenido». Además, para Coyle³⁷ esta forma de educación cubre áreas de aprendizaje que van desde la formación primaria hasta la formación universitaria y no se limita a unas pocas horas por semana, sino que demanda períodos intensos de aprendizaje de lenguas. Para esta autora, CLIL representa una forma de educación que resulta mutuamente beneficiosa tanto para el aprendizaje de formas lingüísticas como de contenido.

En el plano teórico, CLIL se fundamenta en un marco conceptual que representa una serie de elementos claves en su aplicación. Primero, las bases o, en otras palabras, lo que Coyle³⁸ define como las *Cuatro C*: contenido, conocimiento, comunicación y conciencia cultural. Todas deben estar presentes a lo largo de cada sesión de clase. Segundo, según Coyle³⁹, su funcionamiento depende de un enfoque tríptico que posiciona a la lengua meta como 1. *el lenguaje del aprendizaje*, 2. *el lenguaje para el aprendizaje* y 3. *el lenguaje mediante el cual se da el aprendizaje* (en inglés: *language of, for and through learning*). El tercer y último elemento clave de CLIL al que me voy a referir es el uso que hace de las técnicas de andamiaje (o *scaffolding*). Para Coyle y otros⁴⁰, las estrategias de andamiaje que se implementan en clase son fundamentales para que el estudiante tenga acceso a la información que se presenta en la lengua meta y para que, por ese medio, desarrolle estrategias metacognitivas que lo acerquen al conocimiento y que le permitan avanzar en técnicas de pensamiento crítico que impulsan el desarrollo de segundas lenguas.

36 Do Coyle, Philip Hood y David Marsh. *Content and Language Integrated Learning* (Edinburgh, RU: Cambridge University Press, 2010) 3.

37 Do Coyle. «Content and Language Integrated Learning: Motivated Learners and Teachers», *Scottish Language Review* 13, 1 (2006) 1-18.

38 Do Coyle. «Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts: Planning for Effective Classrooms», *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes* (Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1999) 46-69.

39 Do Coyle. «Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 5 (2007): 543- 562. DOI: 10.2167/beb459.0.

40 Coyle, Hood y Marsh (2010), 109.

Después de haber puesto en marcha el CLIL en Europa en 1994, muchos se han dedicado a analizar los resultados de este método y, sobre todo, a comparar sus resultados con los de los centros educativos donde el método no se ha implementado. Como podemos imaginarnos, los resultados son múltiples y muy variados. Mucho se ha hablado de los beneficios que se derivan del modelo CLIL; por ejemplo, Coyle⁴¹ señala la posibilidad de involucrarse en la resolución de problemas, la toma de riesgos, el aumento de confianza, el desarrollo de mejores habilidades comunicativas, el incremento de vocabulario, la autenticidad al expresarse y el uso espontáneo de la lengua; Pérez Vidal⁴² destaca el acceso igualitario a la internacionalización; Prieto-Arranz, Rallo-Fabra, Calafat-Ripoll y Catrain-González⁴³ resaltan un procesamiento cognitivo más profundo, y Nikula⁴⁴ habla de una interacción más activa entre compañeros de clase. Por su parte, Gené-Gil, Juan-Garau y Salazar-Noguera⁴⁵ advierten el desarrollo de una mayor complejidad, precisión y fluidez en la habilidad de escritura, entre muchos otros beneficios.

Si bien las ventajas relacionadas con la aplicación de CLIL son tangibles, también se han identificado áreas problemáticas en su ejecución⁴⁶, áreas de las cuales debemos estar conscientes si queremos maximizar los beneficios del método. Uno de los problemas más serios que se han identificado tiene que ver con el personal especializado⁴⁷, que forma parte del programa bilingüe, los docentes que imparten tanto cursos de lengua como de otras materias por

41 Coyle (2006), 6-9.

42 Carmen Pérez-Vidal. «Languages for All in Education: CLIL and ICLHE at the Cross roads of Multilingualism, Mobility and Internationalization», *Content-Based Language Learning in Multilingual Environments* (Nueva York: Springer International, 2015) 31-50. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5_3,

43 José Igor Prieto-Aranz, Lucrecia Rallo Fabra, Caterina Calafat-Ripoll y Magdalena Catrain-González. «Testing Progress on Receptive Skills in CLIL and Non-CLIL Contexts», *Content-based language learning in multilingual environments* (Nueva York: Springer International, 2015) 123-137. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5_8.

44 Tarja Nikula. «Effects of CLIL on a Teacher's Classroom Language Use», *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (Amsterdam: John Benjamins, 2010) 105-123.

45 María Gené-Gil, María Juan-Garau y Joana Salazar-Noguera. «Writing Development under CLIL Provision», *Content-Based Language Learning in Multilingual Environments* (Nueva York: Springer International, 2015) 139-161. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5_9.

46 Anthony Bruton. «CLIL: Some of the Reasons Why and Why Not», *System* 41 (2013): 587-597. DOI: 10.1016/j.system.2013.07.001; Anthony Bruton. «CLIL: Detail Matters in the Whole Picture. More than a Reply to J. Hüttner and U Smit», *System* 53 (2015): 119-123. DOI: 10/1016/j.system.2015.07.005.

47 Ramiro Durán-Martínez y Fernando Beltrán-Llavador. «A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: The Teachers' Views», *Porta Linguarum* 25 (2016): 79-92. DOI: 10.1080/13670050.2017.1345851; Ramiro Durán-Martínez y Fernando Beltrán-Llavador. «Key Issues in Teacher's Assessment of Primary

medio de la lengua meta en los centros educativos. Según Pérez Cañado⁴⁸, uno de los principales hallazgos de las investigaciones revela que si por una parte existe una alta motivación entre los instructores —que se muestran involucrados, comprometidos y entusiastas en cuanto al método—, por otra parte resultan innegables las deficiencias en cuanto a la formación de los docentes. María Luisa Pérez Cañado⁴⁹ se refiere a la problemática en cuanto al nivel de competencia en la lengua meta, tanto en los profesores especialistas en la enseñanza de lengua como en los especialistas en contenido. Y es que para que el CLIL funcione, tanto los profesores de lengua como los de especialidad deben trabajar en conjunto, como un equipo de apoyo mutuo cuyos objetivos son que los estudiantes aprendan la lengua meta y asimilen el contenido del curso de especialidad impartido por medio de esa lengua meta. Ambos tipos de docente tienen entonces un papel esencial.

Entre los mayores obstáculos dentro del entorno español tiene que ver con la falta de profesores especializados en contenido que cuenten con la fluidez y el conocimiento requeridos en la lengua meta, el inglés en la mayoría de los casos. A manera de ejemplo puntual, para los investigadores de la Universidad de Salamanca, Benjamín Romo Escudero y Ramiro Durán Martínez⁵⁰ en el caso de la comunidad autónoma de Castilla y León, por ejemplo, casi el 20 % de los centros de enseñanza no tienen ni siquiera un especialista en su programa bilingüe y casi el 30 % de los centros en ese territorio cuentan con solo un especialista en su programa bilingüe. Así las cosas, la contratación de profesores especialistas que estén capacitados y puedan dar apoyo a los estudiantes que lo necesitan no solo en lo concerniente al contenido especializado sino también en lo referente al conocimiento lingüístico se ha convertido en una prioridad en esa región de España, aun 25 años después de la implementación del plan a nivel europeo. Y es que la inversión en CLIL en España ha crecido exponencialmente en las últimas décadas. Por dar un ejemplo, la Comunidad Autónoma de Madrid pasó de invertir 4 millones de euros en 2004 a 37 millones en 2016⁵¹.

Education Bilingual Programs in Spain», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (2017): 1-14. DOI: 10.1080/13670050.2017.1345851.

48 María Luisa Pérez Cañado. «Teacher Training Needs for Bilingual Education: In-Service Teacher Perceptions», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (2014): 1-32. DOI: 10.1080/13670050.2014.980778.

49 Pérez Cañado (2014).

50 Benjamín Romo Escudero y Ramiro Durán Martínez. «The Human Factor in Primary Bilingual Programs: The Management Teams' Perspective», *Porta Linguarum* 31 (2019): 131-145.

51 Carlos del Castillo. «La cuestionada huida hacia adelante del bilingüismo educativo», *publico.es*, 23 de julio, 2019, <<https://www.publico.es/politica/colegios-bilinguees-arriesgada-huida-delante.html>>.

Si este es el caso en España, donde la inversión en educación bilingüe, en particular en la enseñanza del inglés, es enorme ¿de qué manera podemos aspirar a mejores resultados en Costa Rica sabiendo que nuestros recursos siempre han sido limitados y que la inversión en formación desafortunadamente se ido reduciendo cada vez más? Pues bien, nos corresponde identificar los métodos más eficaces que nos garanticen una mejor formación de los futuros profesionales que nuestra sociedad necesita. Es evidente entonces que el apoyo a los esfuerzos orientados a la formación de docentes especializados en las diversas materias que se impartirán a futuro en la lengua meta debe ser una prioridad para las diferentes casas de enseñanza del país, muy especialmente para las universidades públicas, para quienes el compromiso histórico con la sociedad es aun mayor. Para Dieter Wolff⁵², de la Universidad de Wuppertal, la adecuada preparación de los docentes cuando se encuentran en etapa de formación es tan fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje que todo futuro profesional de la enseñanza debería capacitarse para abordar las múltiples áreas de formación de quienes serían sus futuros estudiantes desde la perspectiva del enfoque CLIL. Según Dafouz, Llinares y Morton⁵³, estas áreas corresponden a la formación en los siguientes campos: evaluación, planeamiento, necesidades del estudiante, multimodalidad, alfabetización en materias específicas, contexto y cultura, cooperación y reflexión, e interacción.

Llegados a este punto, cabe señalar algunos de los pasos por dar para encaminarnos en la dirección correcta si queremos alcanzar la meta planteada. Para nuestra ventaja también, las investigaciones llevadas a cabo en Europa y en España en particular, ya nos muestran el camino a seguir para formar futuros profesores que estén capacitados para impartir contenido y lengua de forma integrada. Después de 25 años de implementación de CLIL, al igual que ocurre en nuestro país en la actualidad, en Europa siguen teniendo la misma necesidad de formar especialistas que puedan enseñar lengua y contenido a la vez. Ante esta situación, Pérez Cañado⁵⁴, de la Universidad de Jaén, en España, recientemente enumeró algunas de la estrategias que se deben implementar para encontrar una solución al problema. A pesar de que los contextos son diferentes, a primera vista tales estrategias resultan tan válidas para Costa Rica como lo son para aquel otro contexto, e indudablemente nos ayudarían a

52 Dieter Wolff. «The European Framework for CLIL Teacher Education», *Synergies Italie* 8 (2012): 105-116.

53 Emma Dafouz Milne, Ana Llinares y Tom Morton. «CLIL across Contexts: A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education», *Vienna English Working Papers* 19, 3 (Abril 2010): 12-20.

54 María Luisa Pérez Cañado. «Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training», *Theory into Practice* 57 (2018): 212-221. DOI: 10.1080/00405841.2018.1492238.

obtener el mismo resultado tan deseado. Así pues, Pérez Cañado⁵⁵ menciona algunos pasos a seguir:

- En primer lugar, tenemos que modificar las carreras existentes para preparar docentes con la teoría y metodología necesaria sobre CLIL.
- En segundo término, será necesario reforzar el aprendizaje sobre CLIL en los estudiantes que actualmente se están formando como futuros docentes.
- Tercero, necesitamos crear nuevas carreras orientadas a la metodología CLIL a nivel de pre y postgrado.
- Como cuarto punto, debemos ofrecer cursos específicamente diseñados con base en CLIL para estudiantes de pregrado o para profesores en servicio.

Finalmente, como quinto paso, Pérez Cañado recomienda mantener [o abrir, si todavía no existieran] líneas de investigación sobre las necesidades de los instructores que forman parte de los programas que imparten CLIL.

¿Cuál es la clave para echar estas propuestas a andar? En principio, tiene que ver con que esta información llegue, sea comprendida a cabalidad y resulte acogida por lo que vale entre quienes están a cargo de la toma de decisiones en las diferentes instancias involucradas en el sistema educativo del país. Es imperioso que las instituciones educativas estén en capacidad de solventar las carencias profesionales que la sociedad presenta. Debemos estar en capacidad de generar una contribución tal, por medio de la teoría y la práctica controlada en el aula universitaria, que podamos alcanzar las metas que el gobierno propone y que la ciudadanía precisa en los diferentes frentes de trabajo. Debe ser nuestra misión empezar en cada clase a generar un cambio en el uso preciso y eficaz de la lengua meta. Pero esto también supone, claro está, que contemos en todo momento con los recursos presupuestarios, humanos y de equipamiento adecuados para responder a tales propuestas y demandas.

Si es cierto que las medidas son ineludibles y nos involucran directamente como centros de enseñanza superior, debemos ser conscientes de que será necesario mucho tiempo de preparación e implementación antes de que veamos los resultados esperados. No podemos perder esta idea de vista para no desesperarnos ante la inmediatez de la necesidad que el país tiene de profesores capacitados, al menos con la fluidez en el uso de la lengua. Debemos actuar de manera responsable y dar el tiempo que los procesos de formación requieren. Esa también es una de nuestras responsabilidades directas como formadores de futuros profesionales, así como lo es el conducir a nuestros estudiantes por un proceso que les permita alcanzar un *output razonado* que, además, genere en ellos la necesidad de mejora e interés en la lengua meta.

55 Pérez Cañado (2018), 217-218.

Dalton-Puffer⁵⁶, de la Universidad de Viena, insiste en que una de las características que identificaron la implementación temprana de CLIL en Europa fue la desconexión que hubo entre los entes encargados de llevar a cabo la iniciativa. Por un lado existía la presión de las altas esferas en la Unión Europea, entre ellas el Parlamento Europeo y el Consejo de Educación de Europa, y por otro lado estaba el gran entusiasmo que mostraban los actores más interesados en el proceso de aprendizaje de lenguas, esto es, los padres de familia, algunas instituciones y las comunidades. En medio quedaron ciertos grupos o mandos medios de suma importancia, entre los que se encontraban los encargados de regular las políticas educativas en los ámbitos locales. Estos organismos quedaron un poco a la deriva y se vieron obligados entonces a buscar sus propias formas para mediar entre las altas y las más bajas esferas. Esta situación me resulta muy similar a lo que ocurre en el contexto nacional en este momento.

En Costa Rica, el Gobierno de la República tiene mucho interés en impulsar la implementación de la enseñanza por contenidos, cuyas especificidades todavía no conocemos por completo, pero que esperamos que tengan las características de CLIL. Tenemos un gran interés por parte de padres de familia, de compañías multinacionales así como de un representativo grupo de la sociedad que es consciente de los beneficios que puede traer el bilingüismo o multilingüismo, y que por lo tanto los buscan y prefieren en lo que respecta a la oferta privada de enseñanza primaria o secundaria. En medio de estos dos sectores estamos las universidades públicas, que somos las primeras llamadas a atender los vacíos de formación inmediata que tiene nuestra sociedad. En este caso específico, tenemos que encontrar la forma de estudiar, cuestionar y mediar entre las políticas que está tratando de implementar el gobierno y las necesidades reales de nuestra sociedad.

Estamos ante la obligación de revisar nuestros programas de estudio así como la oferta de servicio que damos a otras carreras, de modo que podamos satisfacer los requerimientos actuales de educación bilingüe, en primera instancia, de los estudiantes de nuestros centros educativos y, en segundo lugar y por medio de ellos, de las presentes y futuras generaciones de nuestro país. Lo que sugiero, debo recalcar, es que hagamos el mejor esfuerzo por darle a nuestros estudiantes la posibilidad de producir un tipo de *producción razonada* que les permita desarrollar las habilidades metacognitivas requeridas para alcanzar el nivel de bilingüismo que es preciso en este momento en el país.

56 Christiane Dalton-Puffer. «Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe», *Future Perspectives for English Language Teaching* (Heidelberg: Carl Winter, 2008).

RESISTANCE OR FORGETTING: LIMONESE CREOLE IN LIMÓN PROVINCE, COSTA RICA¹

RESISTENCIA U OLVIDO: LA LENGUA CRIOLLA LIMONENSE DE LA PROVINCIA DE LIMÓN, COSTA RICA

*Luz Marina Vásquez Carranza*²

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

ABSTRACT

This study addresses key concepts which highlight the relationship between language, culture, identity, and tradition. It sustains that the strengthening of the Limonese Creole vernacular language will depend younger generations, with support from family and community, from parents, grandparents, aunts, uncles, and communities. They should ensure means to help the new generations maintain and strengthen this language in favor of the Afro-Limonese identity and cultural practices. The Creole language is a very personal intimate language for this community and they are very anxious for it to be revitalized and transmitted to future generations.

RESUMEN

El estudio analiza conceptos esenciales para comprender la relación entre lengua, cultura, identidad y tradición. Sostiene que el fortalecimiento de la lengua criolla es una tarea que dependerá de las generaciones jóvenes, con el apoyo de sus padres, abuelos, tíos y la comunidad; deberán garantizar manera de ayudar a las nuevas generaciones a mantener y fortalecer esta lengua en pro de la identidad y las prácticas culturales afro-limonenses. La lengua criolla constituye un asunto muy íntimo y personal para esta comunidad y que ellos sueñan con revitalizarla y transmitirla a las futuras generaciones.

Keywords: Creole languages, vernacular languages, language revitalization, Limonese Creole

Palabras clave: lenguas criollas, lenguas vernáculas, revitalización de lenguas, criollo limonense

1 Results of a project registered at the Research Center on Cultural Diversity and Regional Studies (CIDICER), University of Costa Rica, Western Campus (Pry01-1602-2018-Entre la resistencia y el olvido. Estrategias de preservación y fortalecimiento del criollo en familias afrolimonenses).

2 Correo electrónico: luz.vasquez@ucr.ac.cr

INTRODUCTION

According to Padilla and Borsato, “Language gives meaning to an ethnic group because it connects the present to the past through its oral tradition... So important is language that any threat to its group’s language by means of colonization or legislation is a call to arms.”³ Yet, the *Atlas of the World’s Languages in Danger* published by UNESCO (2010)⁴ reports that approximately half of the languages spoken worldwide today are in danger of extinction, but this process is not inevitable or irreversible.

In fact, Fishman and Garcia⁵ report that languages have been dying out through history. For instance, Gothic and Etruscan, both European languages, became extinct. The same happened to many East Coast indigenous languages in North America after the arrival of Europeans.

Similar stories can be told about numerous languages all over the world, most of which have died out, as communities have failed to revitalize vernacular languages for centuries. In recent years some communities have realized how important it is to rescue their vernacular languages and have come up with various proposals to do so. For example, Galicia in Spain has made efforts to revitalize their language, Paraguay has made efforts to make the Guaraní language official, Peru has worked on policies to strengthen the Quechua and Aymará languages; Honduras is working on reinforcing indigenous languages such as Miskito, and Nicaragua, our closest neighboring country to the north, has made efforts to safeguard the Creole language spoken by its Afro descendant population.

Spence Sharpe⁶ rightly points out that what causes the growth or decline of a language is not a linguistic phenomenon per se; instead, it derives from extra linguistic, political, financial, social, educational, urbanistic, and migratory factors. Romaine,⁷ along the same lines, claims that “there is no one-size-

3 Amado Padilla and Graciela Borsato, “Psychology,” Joshua Fishman and Ofelia García, eds. *Handbook of Language and Ethnic Identity*, 2nd ed. (New York: Oxford University Press, 2010) 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0047404512000358>.

4 The first language Atlas, edited by Stephen Wurm, was published in 1996, with 600 languages. In 2001 the Atlas was expanded by UNESCO, with 800 languages. The last Atlas of the World was published in 2010, with 2500 endangered languages worldwide. Mosely, Christopher Mosely, ed. *Atlas of the World’s Languages in Danger*, 3rd ed. (Paris: UNESCO, 2010). Disponible en: <<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>>.

5 Joshua Fishman and Ofelia García, eds. *Handbook of Language and Ethnicity*, 2nd ed. (New York: Oxford University Press, 2010). DOI: <https://doi.org/10.1017/s0047404512000358>.

6 Marva Spence Sharpe. “Migración, aculturamiento y sustitución lingüística entre la comunidad criolla de Costa Rica,” *Praxis* 57 (2004a): 49-58.

7 Susan Romaine. “Preserving Endangered Languages,” *Language and Linguistics Compass* 1, 1-2 (2007): 115-132. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00004.x>.

fits-all solution for revitalization and preservation. The immediate need is to identify and stabilize languages under threat so that they can be transmitted to the next generation in as many of their functions as possible.”

In an aim to analyze the current reality around Limonese Creole, as well as to learn adults’ perceptions on the future of this vernacular language, this article reports the opinions by a group of Afro-Costa Rican parents and grandparents about their ancestral language.

A HISTORICAL VIEW AT THE PROVINCE OF LIMÓN

In Costa Rica, on the Caribbean coast, there lives a large Afro-Limonese (i.e., from the Limon Province) community whose mother tongue is an English-based Creole. Yet, during the last decades, this community has undergone various socio-economical tensions to accommodate to the majority community and, as one might predict, the original language appears to be in decline.⁸

For researchers such as Hutchinson-Miller and Spence Sharpe, the first African peoples arrived along the Costa Rican Caribbean Coast as slaves from the Bantu ethnic group in Congo and Angola. Later on, slaves from the Sudan settled. The great majority of these slaves worked on cocoa plantations in the Matina Valley in the Limon Province. Afterwards, slaves from Jamaica scattered along the Misquito coast throughout Central America were brought by the Spaniards to work in agriculture, though many of them migrated to the Central Valley for various reasons, mainly looking for better job opportunities. Reportedly, in 1821 when Costa Rica became an independent republic, 17% of its population was of African descent, whereas 9.5% were Spanish and the remaining 73% were Mestizo. The largest number of Afro-Costa Ricans, however, arrived for the construction of the railroad to the Limon Province in 1870. Once the railroad was concluded in 1890, alliances with American companies such as the United Fruit company were established; this constituted the main labor force for the Afro-Costa Rican population. Spence Sharpe points out that, given that the Afro-Costa Rican population spoke an English-based Creole, they were able to easily communicate with their employers whose first language was English.

According to Spence Sharpe, even though these immigrants did not intend to remain in Costa Rica, due to various reasons, they stayed. Firstly, Limon had become an enclave for these Afro-descendants to live in, given the jobs offered by the United Fruit Company; second, between 1930 and 1940, some laws prohibited them from obtaining jobs outside the Port of Limon; third, there was a clear linguistic barrier, as the majority of the population were Spanish monolinguals; fourth, the Costa Rican government showed no inter-

8 Carmen Hutchinson Miller. *The Province and Port of Limon* (Heredia: Editorial Universidad Nacional, EUNA, 2015).

est in incorporating the Afro-Limonese culture into its society. Spence Sharpe summarizes this reality as follows: “in general, as a consequence of its exclusion within the Costa Rican society and to the presence of a great employer, the United Fruit Company, the Afro-Caribbeans were able to hold on to their cultural and linguistic values.”⁹

Herzfeld¹⁰ adds that, although gradually people from the Central Valley migrated to Limon Province in search of job opportunities, unbelievably, it was not until 1948 that the Afro-Costa Rican people were given Costa Rican citizenship. Spence Sharpe claims that it is at this point when the *Afro-Costa Rican* culture begins; as a result, a process of acculturation and new linguistic values began, as it implied the survival in this new socio-economic context. Gradually, the process of replacing the Creole language with the national language, the Spanish language, began.

Sánchez Avendaño¹¹ adds that Limonese Creole is spoken by a minority group, historically marginalized from the centers of power and decision making as a result of the stigmatization of its roots, its phenotype and socio-economical condition, as well as for its cultural practices.

Likewise, Sánchez Avendaño argues that the main reason why Limonese Creole was maintained is its geographic isolation as well as the limited interaction with the majority language.

KEY CONCEPTS ON LIMONESE CREOLE

CREOLE LANGUAGES

According to Spence Sharpe, *creole*

comes from the Portuguese word *crioullo* which referred to a slave born and raised in his master’s house, then it meant ‘son of European parents born in a colony’. Later, the term was used to refer to some languages spoken in the Caribbean, in Western Africa, in the Indic Ocean, and in the Far East.¹²

Spence Sharpe adds that the best well-known Creole languages are those spoken by the descendants of Black slaves brought to the Caribbean to work

9 Spence Sharpe (2004a), 52 (my translation).

10 Anita Herzfeld. “La autoimagen de los hablantes del criollo limonense,” *Letras* 25-26 (1992): 139-158.

11 Carlos Sánchez Avendaño. “Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: Vitalidad, desplazamiento y auto afiliación etnolingüística,” *Filología y Lingüística* 35, 2 (2009): 233-273.

12 Marva Spence Sharpe. “Educación en lengua criolla: las actitudes de los educandos en la costa atlántica de Nicaragua,” *Revista Intersedes* 5, 8 (2004b): 1-14 (2); my translation.

on the sugar and banana plantations. She further points out that most of these Creole languages lack a writing system.

Fishman and Garcia point out that creoles and even pidgins are capable of revitalizing their social status “via planned or unplanned attributional modification.”¹³ In fact, they say, “the much-valued English language was widely considered no more than a crude Johnny-come-lately creole little more than half a millennium ago, and its remarkable rise in the interim should prompt us to realize that it could yet experience a similarly remarkable reversal of fortune while other languages might yet supplant it in its most valuable functions in centuries still unforeseen.”¹⁴

LANGUAGE AS A MANIFESTATION OF CULTURE

Padilla and Borsato define *language* as the means through which we “transmit information about our culture from one generation to another. In other words, language and culture are intimately bound together... language is, in a very real sense, the glue that holds a single social group together.”¹⁵ Fishman and Garcia add that, “through language, the child learns what her parents and community value by way of their cultural beliefs and practices. Thus, language becomes associated with the emotions and behavioral texture of what it means to be a member of a cultural group.”¹⁶

Padilla and Borsato claim that language constitutes a symbol of the vitality of an ethnic group, hence the use of terms such as *mother tongue*. That is, “language, like a mother, provides the nurturance and stability so necessary for healthy development and fulfillment. Language gives meaning to an ethnic group because it connects the present to its past through its oral traditions, literacy forms, music, history, and customs.”¹⁷

ETHNICITY

Padilla and Borsato define *ethnicity* as “an individual’s membership in a social group sharing a common ancestral heritage.”¹⁸ They add that “a language becomes a crucial element of what constitutes racial and ethnic identification... it becomes part of a person’s identity and is highly valued as a critical element in what it means to be a member of an ethnic group.”¹⁹ Fishman and Garcia point out that the concept *ethnicity* still has negative connotations due

13 Fishman and García, xxv.

14 Fishman and García, xxv.

15 Padilla and Borsato, 6-7.

16 Fishman and García, 12.

17 Padilla and Borsato, 12.

18 Padilla and Borsato, 11.

19 Padilla and Borsato, 12.

to historical events which go back for centuries. Yet, an awareness of identity may be fostered by political, religious, economic, and special interest groups.

SOCIAL IDENTITY

Spence Sharpe²⁰ and Padilla and Borsato argue that people identify with a particular racial or ethnic group through their primary socialization with parents, other family members and friends, and of course, peers and teachers, as argued in Hirschfeld.²¹ Through socialization, children acquire their own *social identity*; socialization occurs through one's mother tongue.

Generally, socialization comes about through a combination of direct instruction, modeling, feedback, and other-generated experiences. According to Spence Sharpe, direct instruction consists of verbal exhortations reflecting the appropriateness of various behavioral alternatives.²² Modeling consists of observational learning through identification with and imitation of significant others, such as parents and teachers. Feedback consists of rewards and punishments indicating the appropriateness of various behavioral alternatives. Other-generated experience refers to selective exposure to environments that guide behavior and are determined by the socialization agent. All these forms of socialization take place through one's home and community language.

Hoffman²³ argues that "language plays a large role in identity formation, and the loss of a language has significant consequences for its speakers. Endangered language communities also start to lose valuable cultural practices, such as oral histories, traditional songs and poetry, and other art forms that are tied to language." Moreover, "Your native language also binds you to others and creates a community of speakers".²⁴

LANGUAGE VITALITY

Zimmermann²⁵ defines linguistic vitality as "the willingness of a speech community to use its language in the most possible functional domains."²⁶

20 Spence Sharpe, 2004a.

21 Lawrence Hirschfeld. "Children's Developing Conceptions of Race," Stephen M. Quintana and Clark McKown, eds. *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2008) 37-54. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118269930>.

22 Spence Sharpe, 2004a.

23 Maureen Hoffmann. "Endangered Languages, Linguistics, and Culture: Researching and Reviving the Unami Language of the Lenape," *Thesis*, Bryn Mawr College (2009) 3.

24 Hoffman, 21.

25 Klaus Zimmermann. "Ecología lingüística y planificación lingüística," Lluís Vidal-Folch and Azucena Palacios Alcaine, eds. *Lenguas vivas en América Latina* (Barcelona: Institut Català de Cooperació, 2004): 93-125.

26 As cited in Sánchez Avendaño, 236 (my translation).

Likewise, Sánchez Avendaño suggests that to determine the vitality of a language, one shall rely on ethnographic field work as well as on statistical data by observing *in situ* the contexts in which the language is used by the social group, the people with whom the language is spoken, which is the language used in the socialization of children by parents and grandparents, the ages of the people who do use the language, and the number of people who know and use the vernacular language.

Giles, Bourhis y Taylor,²⁷ on the other hand, propose three main factors which are needed to measure linguistic vitality: status, demographic weight, and official support. This concept is key in the current study, as Limonese Creole appears to lack such status outside as well as inside its community. Spence Sharpe has insisted that given a feeling of inferiority, maintaining a language is difficult without official support.²⁸

LANGUAGE ENDANGERMENT

Zimmermann²⁹ defines linguistic vitality as “the willingness of a speech community to use its language in the majority of possible functional domains.”³⁰

In 2003, the UNESCO additionally defined six degrees of endangerment, namely: safe, vulnerable (children speak the language but only in certain domains such as the home), definitely endangered (children no longer learn the language as mother tongue in the home), severely endangered (language is spoken by grandparents and older generations; while the parent generation may understand it, they do not speak it to children or among themselves), critically endangered (the youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently), and extinct (when there are no speakers left).

Romaine points out that language endangerment of minority languages is a natural process, as language usage

declines in domains where the language was once secure, e.g., in churches, the workplace, schools, and, most importantly, the home, as growing numbers of parents fail to transmit the language to their children. Fluency in the language

27 Howard Giles, Richard Y. Bourhis and Donald M. Taylor. “Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations,” Howard Giles, ed. *Language, Ethnicity and Inter-group Relations* (London: Academic Press, 1977) 307-48.

28 Marva Spence Sharpe. “Language Attitudes of Limon Creole Speakers,” *Revista de Filología y Lingüística* 24 (1998): 101-112. DOI 10.15517/RFL.V24I1.20432.

29 Zimmermann.

30 As cited in Sánchez Avendaño, 236 (my translation).

is higher among older speakers, as younger generations prefer to speak another (usually the dominant societal) language.³¹

Romaine further argues that “the pulse of a language quite clearly lies in the youngest generation. Languages are at risk when they are no longer transmitted naturally to children in the home by parents or other caretakers. UNESCO suggests that languages being learned by fewer than 30% of the younger generation may be at risk.”³²

LINGUISTIC SUBSTITUTION / LINGUISTIC REPLACEMENT

Spence Sharpe claims that the model of *linguistic substitution* starts with a monolingual generation in the minority language (in the case of the Limon Province, the English-based Creole), followed by a bilingual generation where either language might be dominant; the third generation is bilingual but the dominant language is the majority language, in this case, the Spanish language. She argues that “The inability of the community to hinder the intrusion of the Spanish language with its interlocutors in an intimate relationship (grandparents, spouses, children, grandchildren) is decisive for the displacement of the vernacular language.”³³

Similarly, Sánchez Avendaño points out that linguistic replacement—the processes that come before the extinction of a language and imply the redistribution of the languages involved according to their function in the social context—occurs in a three-generation period wherein two languages first come into contact, then the minority community becomes bilingual as its members maintain their vernacular language and acquire a majority language, but then the autochthonous language begins to recede, resulting in what he refers to as unstable bilingualism. This stage is followed by monolingualism in the majority or dominant language when the bilingual generation only transmits the dominant language to their children.³⁴ According to Fasold,³⁵ linguistic replacement occurs because the vernacular language is seen as inferior and the rate of substitution of words from the dominant language for words from the minority language increases.

31 Romaine, 117.

32 Romaine, 122.

33 Spence Sharpe, 2004a, 56 (my translation).

34 Based on Brenzinger, 2007.

35 Ralph Fasold. *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística* (Madrid: Visor Libros, 1996).

STUDIES ON THE VITALITY OF LIMONESE CREOLE

A study conducted at the National University of Costa Rica (Universidad Nacional; henceforth, UNA)³⁶ by a group of linguists including René Zúñiga and Juan Diego Quesada revealed that before the year 2000, 55,000 people spoke Creole in Costa Rica, but this number has not been updated given that the national censuses have not included this question since then.

In an article published in 1992, Herzfeld argues that in the province of Limon, the children were bilingual from the onset. They learned a Creole language—referred to as Limonese Creole (henceforth, LC)—at home and Spanish with their white friends in the neighborhood and in kindergarten. They played in LC if everyone was black and in Spanish if there were white children or some other minority children in the group. At home, normally LC was spoken, especially when the grandparents were present.

In a more recent study, Spence Sharpe³⁷ shows a different, not so encouraging picture. She assessed the linguistic ability of the Afro-Costa Rican Creole speakers from the urban area in the Limon province via a questionnaire wherein participants assessed their own linguistic ability in Creole as well as in Spanish. The results showed a clear difference depending on the participants age; while the majority of those older than 21 reported speaking Creole *perfectly* or *very well*, the majority of the participants younger than 21 reported speaking Creole *moderately* (60%); 29% argued speaking it *very well*, and only 16% reported speaking it *perfectly*.

Spence Sharpe³⁸ additionally reports that the younger the participants, the more likely it was that the first language which they were exposed to was Spanish. A positive finding in Spence Sharpe's study (2004b) was that Creole is the language preferred for activities deeply-rooted in the Limonese tradition.

GOVERNMENT INITIATIVES TO SUPPORT THE LIMONESE CREOLE

In Costa Rica, according to Article 76 of the Political Constitution, it is mandatory to maintain the indigenous languages that are still alive in Costa Rica (including specifically; Bribri, Cabécar, Guamí, and Guatuso); however, Limonese Creole is not contemplated, as it is not an indigenous language despite being a minority language.

36 Rodolfo Marín. "Limón quiere su lengua criolla en las aulas y juicios. Decenas de limonenses impulsan reforma legal para rescatar el lenguaje," *La Nación. El País*, 28 febrero, 2016, <<https://www.nacion.com/el-pais/limon-quiere-su-lengua-criolla-en-aulas-y-juicios/HJ3ZGLXOPZVFNE7FG774GZAF6A/story/>>.

37 Marva Spence Sharpe. "El criollo limonense: diglosia o bilingüismo," *Revista Intersedes* 8 (2004b): 1-14.

38 Spence Sharpe, 2004b.

Nonetheless, as a result of various efforts by congressmen, academics, and Afro-Costa Ricans, the Legislative Assembly finally approved the establishment of August 30 as the day of the Creole language, besides the day to promote educational and cultural activities that may contribute to the recognition of the creole Language as one more language spoken in the country.³⁹

The efforts made in the last two years by Costa Rican government authorities are optimistic for those who believe in rescuing the identities of minority communities; yet, I believe that although this initiative is officially recognized by government authorities, that does not guarantee that Limonese Creole be revitalized, as it will depend on the Limonese community itself to find ways to ensure that they preserve their language. As argued by Spence Sharpe, “the fight to redeem these languages so that they be used with educational purposes have been diligent on the part of linguists and different Creole communities; nonetheless, the politics by governments has been that of ignoring such proposals.”⁴⁰

LANGUAGE REVITALIZATION EFFORTS

In recent years, efforts to support, preserve, and revitalize minority languages have been made around the world. Romaine points out that by and large, communities turn to education to strengthen and preserve minority languages through immersion programs, as is the case in Hawaii where children learn Hawaiian from pre-school onwards, whereas English is introduced in the fifth grade. She adds that some other communities teach the target language as a subject a few hours a day, instead. Reportedly, a similar scenario occurs in Quebec to preserve the Mohawk language, as well as in Ireland where Irish is taught mainly as a second language.

In contrast, Romaine points out that in California, native languages are being preserved through what she refers to as Master–Apprentice program, “which brings together a fluent elder and a learner, who use the language for everyday activities.”⁴¹ She describes yet an additional strategy wherein elders lead immersion camps for several days with learners of various ages, normally during summer; these camps include cultural activities where the native language is used.

Romaine insists that formal education or initiatives lead by dominant cultures are not likely to succeed in revitalizing endangered languages. She states: “Nowhere have language movements succeeded if they relied on the school or

39 Aarón Chinchilla. “Congreso aprueba ley para celebrar día de la lengua criolla limonense,” *ElPeriodicocr*, 19 setiembre, 2018, <<https://elperiodicocr.com/congreso-aprueba-ley-para-celebrar-dia-de-la-lengua-criolla-limonense>>.

40 Spence Sharpe, 2004b, 2-3 (my translation).

41 As reported in Hinton, 2002, 26.

state to carry the primary burden of maintenance or revival.”⁴² Proposals on revitalizing dying languages usually come from small groups of intellectuals; the real challenge is to achieve this goal from within the community, from its foundation.

In Paraguay, initiatives have been made to declare *Guaraní* as an official language alongside Spanish, i.e., the dominant language. *Guaraní* was recognized in 1992; yet, according to Perasso, “little has been done to capture the bilingual nature of the country in official matters.”⁴³

In Nicaragua, as reported in Spence Sharpe, important efforts were made to maintain the Creole language spoken by the Afro communities through what is referred to as Intercultural Bilingual Education. This educational initiative refers to schools for minority communities whose aim is to educate students, first, in the minority language, and gradually introduce the majority language. Nonetheless, most speakers of Creole languages do not know the writing system nor do the teachers know how to teach such languages because they lack training or the proper methodologies.

Now, if we turn to analyze what has happened in Costa Rica regarding educational policies on minority languages we find that the educational authorities in Costa Rica insisted, even since the time of Independence in 1821, that it was unfavorable to maintain the Afro-Costa Rican children in church schools where they learned their ancestral language.⁴⁴ That idea got to the Afro-Costa Rican parents who by and large withdrew their children from such schools and these eventually closed. The so-called official schools helped teach the new language along its values. In fact, Spence Sharpe⁴⁵ argues that physical punishment was often used to obtain such linguistic goals.

Additionally, Herzfeld claims that back in 1974, there was interest to promote the teaching of English in Limon grade schools, but the assimilation of the Limonese community to the dominant culture called for the teaching of Spanish instead. Furthermore, a native from Limon, Eulalia Bernard, together with authorities from the Ministry of Public Education offered training seminars in an effort to teach Limonese Creole, but the initiative did not succeed, as Limonese people in positions of power in the educational system refused to accept the existence of Creole.

Overall, Herzfeld reports that in Costa Rica, the legislation requires the educational process to be conducted in Spanish, the majority language, and that English be taught as a second language, though Limonese children soon

42 Romaine, 126.

43 Valeria Perasso. “Paraguay: impulsan el guaraní como ‘lengua oficial.’” *BBC Mundo*, Cono Sur (agosto 2010) 1 (my translation).

44 Spence, 2004a.

45 Spence, 2004a.

get bored in the English class and hence resort to speaking Creole. She further states that Spanish is the language used in teaching, the media, commerce, public services, politics, official and legal transactions, and at governmental offices, among others. The Limonese have been taught that their vernacular language is but broken English, or a dialect, but not a true language. In fact, she argues, the Limonese themselves associate their Creole with “lack of education, primitive ways of behavior, belief in superstitions, poverty, slavery, and lack of the necessary contact to acquire a certain social status (my translation).⁴⁶

Nevertheless, in the last two years, educational authorities, Limonese communities, and government officials have begun to work on proposals to strengthen Limonese Creole. For example, in 2016, UNA researchers started working on the first illustrated Creole alphabet and are working on writing the first descriptive grammar of this language. The *Illustrated Creole Alphabet* was finally published in August 2018 by linguists Rene Zúñiga and Claudia Thompson, and presented in Puerto Viejo, Limon, on August 10, 2018.⁴⁷ This, of course, is great news for those who believe in rescuing the identities of minority communities such as the Afro communities in Limon. Nonetheless, based on experiences of other countries, some of which have been reviewed in this article, the fact that this initiative was made official by government authorities does not guarantee that Limonese Creole can be revitalized, as it will be up to the Limonese community itself to find ways to ensure that they maintain their language.

THE STUDY

To determine the vitality of Limonese Creole (LC), the study first included a questionnaire distributed to 45 parents with children under 16 from three districts in the Limon Province: Limon center, Cahuita, and Puerto Viejo. The 35-item questionnaire inquired on participants’ perceptions about being afro-descendants and on the role played by the LC within their social imaginaries, whether they are proud to speak LC, possible benefits in speaking this vernacular language, and their disposition to promote and strengthen the LC among the younger generations. The questionnaire was answered by 30 mothers and 15 fathers from these three communities, who had volunteered to be part of the study. In addition, this article reports on opinions and reactions by other Afro-Limonese adults who participated in the presentation of the preliminary results as well as in 2 focus groups to compliment this report; these two complimentary activities took place at two sites: Limon center and Cahuita, as a way to triangulate the initial results.

46 Herzfeld, 1992, 150.

47 Monturiol, 2018.

MAIN RESULTS

Through the questionnaire, participants referred to several reasons why they consider themselves Afro-Limonese people, highlighting the fact that they speak a Creole language. When asked to identify the features which might define the Afro-Limonese culture, they pointed out as the most relevant:

1. Their Afro-Limonese food
2. The Creole language
3. Living in extended families
4. Their calypso music

All participants further stated that they love their culture because it is unique, happy, rich in customs and traditions, with much flavor because of its African roots, and because of their Creole language; they highlighted the fact that they are proudly bilingual or multi-lingual.

Another fact which is highlighted is that they carry their culture within and love their skin color; they are furthermore pleased because of the contributions which Afro-descendants have made to the Costa Rican society and about how strong they have been despite adversity.

When asked about the things which they most love about their culture, they listed the calypso music (30 participants), their food (26 people), traditions such as marching bands, the celebration of Black People Day and their parades (22 people).

During the focal groups, participants also talked about what it truly means to be an Afro-descendant; for example:

Participant 1: “being Afro-limonense is my life, it is part of my existence as Afro-limonense, it is my core, my past, my preset... a form of being” (my translation).

Participant 3: “to me, it is part of a multi-ethnic and multi-cultural Costa Rica... it is the true living and living together among races and cultures which are distinct in true brotherhood/sisterhood. To me, it is the sun, the wind, the sand, the air... it is living” (my translation).

Participant 6: “it is a duality, ... it is to be a person with a legacy... who comes from another continent, who passed through the Caribbean, who rebelled, who arrived in Costa Rica as a migrant; it is living among this Afro-Caribbean legacy and also the Limonese one, the Costa-Rican one which adds another identity to the being. So, it is being someone with several identities” (my translation).

It should be highlighted here that although the focus groups were conducted in Spanish, very often participants turned to their Creole language and provided their responses in Creole; that, in and of itself speaks of the true meaning

which this language has for them, as it seems that they are more comfortable expressing their feelings about their own culture in their mother tongue.

Overall, they highlight *pride, heritage, legacy, identity, responsibility, brotherhood/sisterhood, survival (strength), and resistance* as words which define them as Afro-descendants.

Through the questionnaire, items related to *language* evidenced that 100% of the participants speak at least two languages, Spanish and Limonese Creole. Whereas 100% reportedly speak Spanish fluently (i.e., effortlessly), 8.2% speak LC at an advanced level, 11.1% at an intermediate level, and 6.6% at a basic level. Nonetheless, when asked what their dominant language is, 18 (40%) report Spanish whereas 26 (57.7%) report that it is the CL; 5 argue being balanced in both languages. These numbers, of course, are very positive. As for some reasons Spanish constitutes their dominant language, participants state:

1. Spanish is the language spoken the most in their communities, at work, and at schools.
2. Spanish is the language which they use to advance in the country; it allows them to relate to the majority of people.
3. One informant stated that at schools, “they force kids to speak Spanish, and Creole is not allowed.”

Regarding their reasons why they believe LC is their dominant language, one is their mother tongue; besides, it is used daily with family and other with whom they are closest in their communities. Whereas 37 participants argue that they use LC with family, 29 reportedly use it with friends; 13, at social, religious, and sports activities; and only 11, work. Overall, these opinions suggest that Limonese Creole consists of a very personal, intimate language.

Furthermore, 43 of the participants claim that they would have chosen to learn LC, given that they very much enjoy speaking it. They are proud to speak their ancestral language because it tells them apart from other socio-cultural groups; the LC is a way to strengthen their cultural identity and the linguistic culture of the country; besides, it allows them to continue with their Afro tradition and identifies them as Afro-descendants.

Overall, 100% of the participants stated being proud to speak LC for reasons such as the following:

1. It is the language of their ancestors.
2. It defines them as Afro-Limonese people.
3. It is different.
4. It is the cultural language of the province.
5. It is part of their roots.
6. It made it easier for them to learn standard English.

7. It represents the Afro-Limonese community.
8. It reminds them of where they come from.
9. It represents their legacy.

During the presentation of preliminary results, one participant said: “something happens when I speak Creole;” speaking Creole opened doors for them to travel and work abroad, given how similar it is to Standard English.

When participants were asked to state reasons why it is useful to speak LC, the reasons shown in table 1 were provided:

Table 1. Reported Benefits in Speaking Limonese Creole

It strengthens the Afro-Limonese culture and identity	41
It maintains unity within Afro-Limonese families	24
It allows for the transmittal of their Afro traditions and culture to the younger generations	39
It facilitates the learning of other languages	14
It eases the acquisition of English	25
It allows them to obtain better jobs	11
It strengthens tourism in the area	18

Source: Information from questionnaire.

Participants were asked what would happen if the Creole language were lost. The majority answered that their traditions would also be lost (75%), their calypso music would die (44.4%), and family ties would weaken (31%).

Furthermore, participants agree that the Creole language shall be reinforced and revitalized for several reasons:

1. To strengthen and continue with their Afro-Limonese culture.
2. Because it is part of their being Limonese.
3. Because if the new generations do not learn it, it will be lost; the youngsters do not speak it anymore.
4. Because their ancestral legacy shall be rescued.
5. To guarantee that those children of white mothers learn Creole
6. Because even when it has weakened, we shall not allow the LC to die out.
7. Because it is a tourist attraction.

Participating parents were requested to provide ways in which the LC could be maintained, namely. They suggest the following:

1. Teaching the LC at schools and high schools or through private lessons.
2. Promoting the LC within their own families.
3. Creating groups within communities to practice their LC.
4. Designing activities for the youth to practice LC.

5. Teaching new generations about the value of LC as something that identifies them as Afro-Limonese people.

The adults participating in the presentation of preliminary results suggest, in addition, going back to the English schools wherein children would be instructed in English and then introduced to Spanish.

Given that the main objective in this research process was to determine the extent to which Afro-Limonese parents believe in the need to strengthen the Creole language by teaching it to the new generations, parents were asked if they speak Creole at home. Some 75.5% of the participating parents argue that they do indeed speak Creole to their children, though the remaining parents do not do so, mainly because their Creole is limited, because the other parent is monolingual in Spanish, or because they do not live with their children. In fact, 65% of the parents report that they speak mainly Creole to their children, in contrast with 35% who do report speaking mostly Spanish to their children.

Those parents who do allegedly speak mainly Creole to their children uphold that the ways in which they preserve the Creole language is through the strategies listed in table 2:

Table 2. Strategies Used by Parents to Maintain the LC in their Children

Strategies Used	Women	Men	Total
We only speak to them in Creole	17	3	20
We speak to them mainly in Creole	11	3	14
They spend time with their grad parents so they can learn Creole better	1	2	3
We organize family and social activities for them to practice Creole	3	2	5
We have groups of parents to help strengthen their Creole	5	0	5
We only speak creole to them	0	1	1

Source: Information from questionnaire.

During the focus groups, participating adults express concern about the fact that despite their believing in the importance of revitalizing and maintaining the heritage language, youngsters do not want to do so. They believe that the perception of the younger generations is not surprising, as it is the result of a process of discrimination which Afro-costa Ricans have been subjected to. For instance, from within families, children are told that it is better to be white, that it is a plus if one is “not very dark” (participant 2, my translation).

Additionally, participants argue that youngsters might not feel identified as Afro-descendants because they do not feel represented politically or socially; the province itself *expels* youngsters so they can survive in this capitalist society; it does not provide them with the necessary tools because the process

of self-identity is taken over by the formal educational system. Youngsters have no tools to feel pride of their ancestry inside or outside the province of Limon. They do point out, nonetheless, that some, even if they move to the Central Valley as youngsters, end up returning to the province of Limon and feel proud of being Afro-descendants. As Participant 4 points out, being proud of your Afro background depends largely from the home: "... they maintained their identity, and that has to do with the support system and the work done at home, what is given from home" (author's own translation).

Participant 1 even states: "...now, they are the ones who are saying, I urgently need that I be given my Creole, because I am a part of this. So, they come to bible schools on vacation, they walk into other kids, and they feel embarrassed" (author's own translation). Likewise, Participant 2 states that it is a fact that sometimes when the Afro-Limonese teenagers do not know how to speak Creole, they feel left out by other Afro-Limonese peers who do speak Creole.

Nonetheless, Participant 6 states that she is often surprised to come up to a youngster and speak to him/her in Creole, expecting an answer and getting a 'yo no hablo inglés' (I do not speak English) as a response.

Finally, Participant 7 states: "I think they must learn it because it is their legacy, and if they do not learn it, it will be lost. You have to tell youngsters to learn it because it is a legacy" (author's own translation).

Finally, these adults additionally state that it is important to teach youngsters their Creole language and not just Standard English, "even if it implies speaking a language which they do not read, and reading and writing in a language which they do not speak" (participant 4).

CONCLUDING REMARKS

As seen from the beginning of this article, languages strengthen and transmit our cultural values; languages define who we are, our identity. It is paramount to recognize the right which all individuals have to use their vernacular languages, regardless of whether they are a minority language or not, as they are the way in which a groups' identity can be maintained.

If we take into account Padilla and Borsato's⁴⁸ argument that language constitutes the means through which we transmit knowledge about our culture and hence these two concepts are inseparable, the ability to comprehend the perceptions on the meaning which the Creole language has for the Afro-Limonese population becomes vital. The results of this study certainly point to that these people do value their language as being an inherent part of their cultural heritage and that they hence believe in reinforcing and maintaining it as a way to preserve their Afro identity.

48 Padilla and Borsato.

Nonetheless, it is also clear in this study that strengthening LC is a task which depends on new generations. As argued by Fishman and Garcia, it is through the home language that children learn to appreciate their culture and hence, their identity, cultural beliefs and practices. Language binds us to our roots, and if that language is a vernacular language, then it must be protected and cherished in the home. Communities whose vernacular languages are lost can also lose an essential part of their identity; as vernacular languages vanish, so do oral traditions, songs, and any other art and cultural forms realized through it. As stated by Hoffman, language creates and maintains communities, and binds them together.

Although Limonese Creole has historically been given a low status because of socio-political reasons, the Afro-Limonese community today is still claiming their need to preserve the language by fostering it among the younger generations. To do so, this language shall be reinforced first, from within families, and then outside the home by including it in as many socio-cultural activities as possible, so as to change people's minds regarding its status; this is the only way to ensure its survival. In fact, the lack of spaces in which Creole can be used is translated into an imperfect acquisition in the younger generations.

This is precisely what is suggested by the group of parents and grandparents who participated either in the written questionnaire or in the focus groups. They believe that the LC shall be reinforced from within the family and the community. To do so, however, Afro-Limonese people should first work on reinforcing the value that their vernacular language has and has had as part of their identity and tradition.

Fortunately, if we take into account the degrees of endangerment provided by UNSESCO, we could refer to Limonese Creole as having a *vulnerable* status, as Afro-Limonese children do speak it, but only in certain domains, and only a percentage of them do so (this percentage, of course, is still to be determined). The good news is that Limonese Creole cannot be defined as an endangered language just yet, but measures must be taken as soon as possible to prevent this from happening. It is up to the new generations, with the support of their adult relatives, be it parents, grandparents, aunts, and uncles, who must take control; for “the pulse of a language quite clearly lies in the youngest generation.”⁴⁹ In fact, and as was already stated by Spence Sharpe: “The inability of the community to hinder the intrusion of the Spanish language with its interlocutors in an intimate relationship (grandparents, spouses, children, grandchildren) is decisive for the displacement of the vernacular language” (my translation).⁵⁰

49 Romaine.

50 Spence Sharpe, 2004a. 56.

What must be avoided at all costs is what Sánchez Avendaño refers to as a type of recession of the vernacular language, which is followed by a stage of unstable bilingualism, and in turn, followed by monolingualism in the majority or dominant language.

Other strategies which could be used to ensure that LC is strengthened include what Romaine reports for native languages in California, namely the use of a sort of Master-Apprentice program wherein fluent adults and elderly serve as tutors for young children during daily activities. To expect that the preservation of a Creole language can be achieved solely through formal means such as formal educational programs is a bit naïve, as it has been shown that no political or educational initiatives have been able to do so.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN COSTA RICA¹

LINGUISTIC ATTITUDES TOWARD VARIETIES OF SPANISH IN COSTA RICA

*M.A. Johnny Fallas Monge*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*M.L. María de los Ángeles Sancho Ugalde*³

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se estudian las actitudes lingüísticas en hablantes guanacastecos y del valle central de Costa Rica hacia las variedades lingüísticas del español, en una muestra de población estudiantil de la Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica). Se analizan contrastivamente las actitudes lingüísticas de sendos grupos de hablantes hacia las variedades lingüísticas del español de Costa Rica. Se plantea un cuestionario con una *escala tipo likert* de cinco niveles y con tres preguntas abiertas, como instrumento para recolectar datos sobre sus actitudes lingüísticas.

ABSTRACT

This study focuses on the linguistic attitudes shown by speakers in Guanacaste and in the central valley of Costa Rica, regarding these linguistic varieties of Spanish, in a sample of university students (Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica). An analysis is carried out on their attitudes contrastively towards the linguistic varieties of Spanish in Guanacaste and the central valley. A five-level Likert scale questionnaire and three open questions are used in an instrument to collect data on linguistic attitudes toward these two groups of speakers.

Palabras clave: variedad lingüística, español de Costa Rica, español de Guanacaste, identidad lingüística

Keywords: linguistic varieties, Costa Rican Spanish, Spanish in Guanacaste, linguistic identity

1 El presente ensayo está basado en una investigación realizada para la obtención de la Maestría en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, en 2018.

2 Correo electrónico: johnny.fallas.monge@una.cr

3 Correo electrónico: maría.sancho.ugalde@una.cr

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS COMO SISTEMA DE CREENCIAS

Con base en los postulados de Van Dijk⁴, las creencias son productos del pensamiento asociadas con la mente, por lo que se presentan en categorías específicas. Por ejemplo, *los conocimientos* son creencias que «nosotros» como representación de un grupo, comunidad, cultura o institución consideramos «creencias verdaderas», de acuerdo con ciertos fundamentos o criterios de verdad válidos, correctos y socialmente compartidos. También las creencias pueden corresponder a *opiniones*, lo que nosotros evaluamos como verdadero/falso, agradable/ desagradable, permitido/prohibido, aceptable/inaceptable, es decir, juicios basados en valores o normas.

Van Dijk⁵ utiliza la noción *actitudes lingüísticas* para referirse a las creencias evaluativas (opiniones), socialmente compartidas por un grupo, las estructuras de estas representaciones sociales evaluativas facilitan su construcción, funciones y usos en las prácticas sociales cotidianas con las cuales se categoriza y juzga positiva o negativamente a otros grupos. Las estructuras o esquemas de las actitudes incluyen categorías generales que se han desarrollado en función de los objetivos, los intereses, los contextos sociales y culturales de las percepciones y prácticas sociales del grupo.

PRESTIGIO LINGÜÍSTICO

Las actitudes lingüísticas aparecen ligadas al concepto de prestigio como una conducta (algo que se tiene) o como una actitud (algo que se concede). Ello supone averiguar qué se considera prestigioso y qué no, o descubrir dentro de los individuos y grupos prestigiosos, cuáles son los rasgos que los convierten en tales. Para Alvar⁶ el prestigio «no es otra cosa que la aceptación de un tipo de conducta considerado mejor que otro (...). Prestigio, pues, es lo que se trata de buscar para elevar la consideración de una modalidad lingüística».

El estudio de las actitudes revela que hay variedades lingüísticas prestigiosas, que son las que suele estar ligadas a los grupos que ocupan una posición socioeconómica alta. Las formas de alto prestigio representan un alto estatus social; no obstante, las formas de bajo prestigio reflejan solidaridad y cohesión social. Por su parte, Fishman⁷ asegura que «el prestigio de las lenguas puede

4 Teun Van Dijk. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria* (Madrid: Gedisa, 2006) 38.

5 Van Dijk, 86- 87.

6 Manuel Alvar, *Manual de dialectología hispánica* (Madrid. Ariel, 1990) 15-16; también citado por Teresa Fernández Ulloa, «Actitudes y creencias lingüísticas: definición y medición. Un ejemplo de Bermeo (Bizkaia)», *Letras de Deusto* 31, 90 (2002): 153-184 (168).

7 Joshua Fishman. *Sociología del lenguaje*, Ramón Sarmiento y Juan Carlos Moreno, trads. (Madrid: Cátedra, 1982) 159.

variar notoriamente de un contexto a otro para los mismos interlocutores, así como de una retícula lingüística a otra en la misma comunidad lingüística».

LEALTAD LINGÜÍSTICA

La lealtad lingüística da cuenta de la estrecha relación entre identidad y lengua, responde a la necesidad de integración de los hablantes en un grupo, aunque sea esta una lengua no estándar o variedad lingüística considerada como no prestigiosa. Para Hudson⁸, «el hecho de efectuar un «acto de identidad» con un grupo, y adoptar sus modelos de habla, la visión del miembro de ese grupo deviene parte de su visión de sí mismo, y en correspondencia, resulta difícil volver la lealtad hacia otros grupos». Los hablantes de una lengua o variedad lingüística de bajo prestigio pueden expresar actitudes desfavorables hacia su propia lengua o variedad lingüística y hacia sus hablantes, aunque usar su variedad lingüística vernácula en determinadas situaciones es un acto consciente de lealtad al grupo étnico con el que se identifica el individuo.

En el caso de la zona de Guanacaste, la lealtad y la identidad se manifiestan con el concepto de la *guanacastequidad*: «conjunto de características, símbolos, costumbres que conforman el ser guanacasteco, forjado en el cotidiano discurrir y en los acontecimientos trascendentales»⁹. La guanacastequidad se muestra con sus tradiciones, su historia, cultura y su variedad lingüística.

INSEGURIDAD LINGÜÍSTICA

Mediante una lengua estándar, una sociedad concibe el dominio de la normativa como un factor que favorece la aceptación y el ascenso social de los hablantes, lo que resulta en el desprestigio de lenguas minoritarias o la descalificación de variedades lingüísticas regionales y sociales no estándares. La conciencia de una autodevaluación de variedades lingüísticas, por parte de los hablantes, puede estar relacionada con prácticas y modelos educativos, culturales y lingüísticos estigmatizados. Para García y otros, «existen evidencias suficientes que indican que sujetos con la identidad lingüística vulnerable por la estigmatización sistemática de su lengua materna ineludiblemente proyectan formas de inseguridad en sus prácticas lingüísticas»¹⁰.

8 Richard A. Hudson. *La sociolingüística*, 2.^a ed., Xabier Falcón, trad. (Barcelona: Anagrama, 2000) 210.

9 Miguel Fajardo Korea. «La guanacastequidad cultural», *Suplemento cultural Anexión* 194 (Julio 2009): 1.

10 Roberto García y otros. *Competencias comunicativas, actitudes y conciencia lingüística. Cuaderno de Política lingüística*. Tesis. Universidad Nacional de Tucumán (2004) 24.

IDENTIDAD LINGÜÍSTICA

Según van Dijk, la identidad es a la vez personal y un constructo social, pues los individuos se constituyen a sí mismos como miembros de varias categorías y grupos, dichas autorrepresentaciones están al mismo tiempo construidas socialmente: «parte de nuestra autorrepresentación se infiere de los modos en que los otros (otros miembros del grupo, miembros de otros grupos) nos ven, definen y tratan»¹¹. Además, los individuos pueden compartir varias identidades sociales que pueden ser más o menos estables a través de los contextos personales. La utilización de palabras como «traidor», «disidente» muestran las reacciones y sanciones que pueden enfrentar los miembros cuando niegan o abandonan su propio grupo; por el contrario, la identificación y cooperación usualmente podrían ser evaluadas positivamente en términos de solidaridad, lealtad y fidelidad.

La identidad es personal y social. La primera es una representación mental de sí mismo (personal) como un ser único con su biografía y experiencias propias; la segunda, una representación mental de sí mismo (social) como colección de pertenencias a grupos. Del mismo modo en que los grupos comparten conocimientos y actitudes, también comparten una representación social que define su identidad como un grupo. Los criterios de pertenencia definen qué identifica al grupo por medio de sus actividades, objetivos, normas, valores y recursos, especialmente en relación con otros grupos.

PREJUICIO LINGÜÍSTICO

Hudson define el *prejuicio lingüístico* así:

Hay una gran cantidad de evidencia que indica que la gente utiliza el lenguaje con la finalidad de situarse en un espacio social multi-dimensional. Desde el punto de vista del hablante, es ésta una forma de comunicar información acerca de sí mismo: acerca de la clase de persona que es (o que querría ser) y su posición en la sociedad. En correspondencia el oyente puede sacar sus conclusiones acerca de las características del hablante y de su ubicación en la sociedad (...) la gente presta una enorme atención a tales señales, y a este hábito de utilizar las señales sociales como fuente de información lo denominaremos *prejuicio lingüístico*¹².

En las comunidades lingüísticas puede persistir la idea de que existen algunas lenguas o variedades lingüísticas mejores. Hudson lo refuta, al afirmar que si bien es cierto existen variedades con mayor o menor prestigio desde un punto de vista social; no obstante, desde el enfoque lingüístico sus estructuras gramaticales son complicadas. Siendo las variedades hechos lingüísticos, su determinación debe fundarse en criterios objetivos, intrínsecamente lingüísti-

11 Van Dijk, 153.

12 Hudson, 207.

cos, sin embargo, en ocasiones se utiliza criterios extralingüísticos y subjetivos para su valoración (no lingüísticos).

METODOLOGÍA

Los resultados se presentan de dos maneras: 1) numérica y gráfica mediante el análisis de los datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de cuestionarios, ya que se busca establecer por medio de promedios y frecuencias, las actitudes lingüísticas de un grupo de hablantes guanacastecos y vallecentrales hacia las variedades lingüísticas del español de Guanacaste y el valle central en la Universidad Nacional (UNA), de Costa Rica; 2) mediante tres preguntas abiertas, los informantes proporcionan sus opiniones acerca de las variedades lingüísticas del español de Guanacaste y del valle central, esta información valiosa de carácter cualitativo servirá para complementar el análisis de los datos estadísticos obtenidos en los cuestionarios y así, determinar cómo se manifiestan las actitudes lingüísticas acerca de las variedades lingüísticas en estudio.

LOS INFORMANTES Y SUS VARIABLES

La variedad lingüística guanacasteca contempla tres variables.

Variable lingüística: Refiere a los hablantes de la variedad lingüística guanacasteca.

Migrados y no migrados: *Migrados:* remite a estudiantes de Guanacaste que por estudios universitarios en la UNA han migrado (con menos de dos años o más de dos años) al valle central. *No migrados:* Se trabajó con estudiantes guanacastecos que cursan carreras en la Sede Regional Chorotega de la UNA.

Sexo: En cuanto a la variable de sexo, se desea conocer si existen diferencias acerca de las actitudes lingüísticas que poseen los hombres en contraposición con las mujeres, así como en temas referidos a creencias, prejuicios, lealtad e identidad lingüística, prestigio lingüístico, entre otros. Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron a un total de 69 informantes: 35 hombres guanacastecos y 34 mujeres guanacastecas, estudiantes de la Sede Regional Chorotega de la UNA.

La variedad lingüística vallecentraleña incluye tres variables.

Variable lingüística: Refiere a los hablantes de la variedad lingüística vallecentraleña.

Migrados y no migrados: *Migrados:* refiere a estudiantes del valle central que por cursar estudios universitarios en la Sede Regional Chorotega han migrado (con menos de dos años o más de dos años) a Guanacaste. *No migrados:* Son los universitarios del valle central que estudian en la Sede Central de la UNA.

Sexo: Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron a un total de 70 informantes: 35 hombres vallecentrales y 35 mujeres vallecentrales, estudiantes de la Sede Central de la UNA.

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

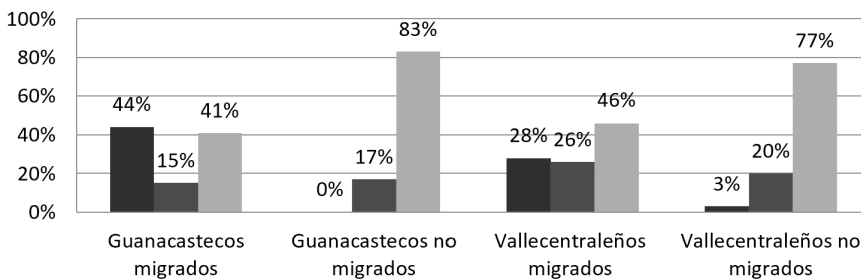
Pasamos a analizar por contrastividad las actitudes lingüísticas de un grupo de hablantes guanacastecos y vallecentrales hacia las variedades lingüísticas del español de Guanacaste y el valle central en la Universidad Nacional de Costa Rica.

EJE DE LA DIFERENCIACIÓN

Proposición 1: *Mi manera de hablar permite que me identifiquen como guanacasteco* (dirigida a estudiantes guanacastecos).

Al contrastar las respuestas de los estudiantes guanacastecos migrados con los guanacastecos no migrados (ver gráfico 1), hay una enorme diferencia que salta a la vista con respecto al desacuerdo en esta proposición: 44 % de desacuerdo en los guanacastecos migrados y 0 % de desacuerdo en los guanacastecos no migrados. Esta notable diferencia puede tener por causa que el guanacasteco que nunca ha salido de su tierra podría carecer de los elementos de juicio necesarios para saber si su forma de hablar es o no es muy distintiva. Por su parte, los guanacastecos migrados en contacto con otros grupos como los estudiantes vallecentrales no perciben que en sus contactos lingüísticos sean tan identificables.

Gráfico 1. Identificación según la manera de hablar



Fuente: Elaborado con base en los resultados recopilados en el estudio.

Proposición 2: *Mi manera de hablar permite que me identifiquen como del valle central* (dirigido a estudiantes vallecentrales).

Se observa un patrón similar en que los vallecentrales migrados también han experimentado un proceso de cambio en su forma de hablar que los hace menos identificables (46 % reconocibles en contraste con un 77 % de vallecentrales no migrados).

traleños no migrados que perciben su variedad lingüística como reconocible o identificable).

Con el fin de ejemplificar el análisis del *eje de la diferenciación*, se presentan algunas de las respuestas a las preguntas abiertas con el objetivo de complementar el análisis cuantitativo con análisis cualitativo. En todos los grupos de estudiantes guanacastecos y vallecentrales migrados y no migrados identificaron características de la variedad lingüística guanacasteca y la variedad lingüística vallecentraleña, principalmente en dos niveles de la lengua: fonético y léxico, además de las formas de tratamiento.

VARIEDAD LINGÜÍSTICA GUANACASTECA

Diferencias fonéticas:

Mi novia, que es del valle central, menciona que paso comiéndome las «s» y las «z», en lugar de decir: «voy a ir a Santa Cruz», digo: «Voy a ir a trabajar a Santa Cru» lo cual me lo recrimina (HG(M+2)47).

Diferencias léxicas:

Las personas del valle central dicen «tizne» y en Guanacaste decimos «contil». (HGNM15)

Forma de tratamiento:

Cuando yo llegué a Residencias [en Heredia] muchas personas me preguntaban que de dónde era yo, que si era de Guanacaste por mi manera de hablar porque utilizaba mucho la palabra «vos». (MG (M-2)54)

VARIEDAD LINGÜÍSTICA VALLECENTRALEÑA

Diferencias fonéticas:

Se les nota más [a los hablantes del valle central] la mala pronunciación de la «r» más que todo en la capital. (HGNM3)

Pronuncian [en el valle central] la «s» al final de cada oración o palabra. (HGNM18)

Diferencias léxicas:

Una vez vi a un «cherepo» y todo el mundo explotó de risa por como llamé a ese reptil («gallego») y que nunca [los guanacastecos] habían escuchado esa palabra refiriéndose a ese animal. (HVC(M-2)104).

Forma de tratamiento:

Al tratar a una persona de «usted» me indican que hablo diferente. (MV-C(M-2)129).

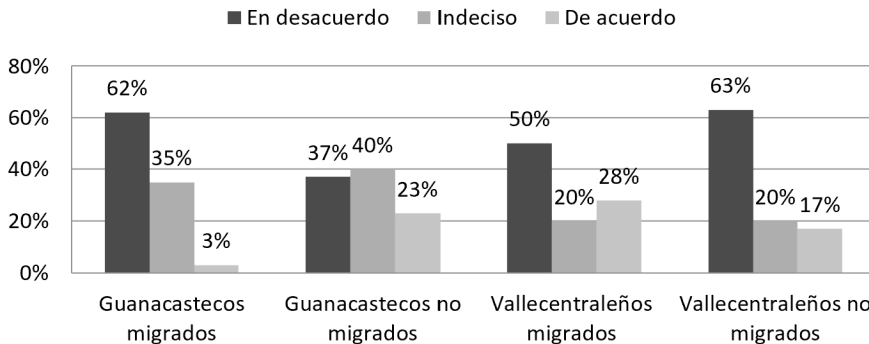
En cuanto a las diferencias léxicas, algunas de las palabras mencionadas por los estudiantes han recibido influencia del náhuatl: «contil» del náhuatl *comitl* ‘olla’ y *tilli* ‘negro’.

Con respecto a las formas de tratamiento, los entrevistados guanacastecos migrados y los no migrados tienen conciencia metalingüística de las tres formas de tratamiento (usted, vos y tú), usadas en diferentes partes del país, incluso asocian esas formas de tratamiento a zonas geográficas. El uso del “voseo” es la forma representativa de Guanacaste, forma lingüística a la cual se adscriben los estudiantes guanacastecos y prefieren sobre cualquiera de las otras formas de tratamiento. Los estudiantes del valle central se identificaron con el “ustedeo”.

EJE DE LOS PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS

Proposición 3: *Considero mi forma de hablar más correcta que la del vallecentralero* (dirigida a estudiantes guanacastecos) / *Considero mi forma de hablar más correcta que la de Guanacaste* (dirigida a estudiantes vallecentraleros).

Gráfico 2. Consideración de su forma de hablar como la más correcta



Fuente: Elaborado con base en los resultados recopilados en el estudio.

En el gráfico 2, se observan porcentajes medios de desacuerdo entre los guanacastecos migrados (62 % en desacuerdo), los vallecentraleros migrados (52 % en desacuerdo) y los vallecentraleros no migrados (63 % en desacuerdo) y un porcentaje más bajo de desaprobación entre los guanacastecos no migrados (37 % en desacuerdo) aunque predomina en esta categoría de sujeto la indecisión al respecto (40 % indecisos). Podría conjeturarse que hay una actitud de orgullo lingüístico bastante alta entre los guanacastecos no migrados (23 % de acuerdo) hacia su variedad lingüística del español de Guanacaste; sin embargo, inferior a una similar percepción con respecto a la variedad lingüística del español del valle central entre vallecentraleros migrados (28 % de acuerdo), esto nos hace suponer que los guanacastecos no migrados poseen

una actitud lingüística de orgullo identitario significativo con respecto a su variedad lingüística guanacasteca, pero inferior al vallecentraleño que vive en Guanacaste, para un 28 % de vallecentraleños migrados a Guanacaste, su variedad lingüística del español del valle central es una forma de hablar más correcta que la variedad lingüística del lugar de su nueva residencia (Guanacaste).

A continuación, considérense algunos casos en que los estudiantes entrevistados guanacastecos y vallecentraleños, migrados y no migrados, se refirieron a los prejuicios lingüísticos que aún persisten en el imaginario colectivo de algunos hablantes costarricenses, en relación con la variedad lingüística guanacasteca y la vallecentraleña.

Prejuicios lingüísticos hacia la variedad lingüística de Guanacaste:

Cuando la gente de San José nos dice que hablamos como los nicaragüenses, eso me molesta. (HGNM11)

Ellos [del valle central] dicen que hablamos como nicaragüenses y que somos analfabetas. (MGNM25)

La utilización [de hablantes del valle central] del típico apodo “guanaco” de manera ofensiva. (MGNM33)

Se desprende que los prejuicios lingüísticos hacia esa variedad se asocian en su mayoría con la variedad lingüística del español de Nicaragua, principalmente por su relativa cercanía geográfica y por compartir algunos rasgos fonéticos y léxicos; también estos prejuicios se relacionan con el habla campesina y con la supuesta falta de educación en las personas guanacastecas. Tal asociación de la variedad lingüística guanacasteca con la del español nicaragüense ha sido investigada por Quesada¹³ y Calvo¹⁴. Además, Calvo¹⁵, Drevdal¹⁶ y

13 Miguel Ángel Quesada Pacheco. *El español de Guanacaste* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1991).

14 Annette Calvo Shadid. «Análisis de actitudes positivas y negativas hacia el habla costarricense», *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* 38, 2 (2014a): 143-159.

15 Annette Calvo Shadid y Jacqueline Castillo Rivas. «Opiniones de los costarricenses acerca del español general, la corrección lingüística, el español en los medios de comunicación y en la educación». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 40, 2 (2014b): 167-180.

16 Silje Drevdal. *Actitudes lingüísticas de los inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica hacia su propia habla*. Tesis del Institutt for framandspråk. Universitetet i Bergen, 2009.

Mora¹⁷, y han documentado las actitudes lingüísticas negativas y xenofóbicas de los costarricenses hacia la forma de habla de los nicaragüenses.

Prejuicios lingüísticos hacia la variedad lingüística del valle central

Algunas personas [del valle central] comienzan a hablar como decimos «creín dos/creídas» a veces es molesto. (MGNM24).

Muchas veces me han expresado mis compañeros de clase de la universidad o en otros casos mis amigos, que la forma de hablar del vallecentralero suele sonar «juega de vivo». (MVC(M+2)137).

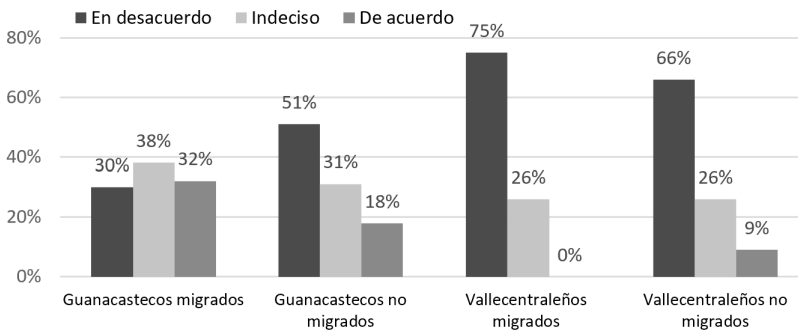
Las personas de San José hablan más «fresa». (MVC(M+2)139).

En cuanto a los prejuicios lingüísticos hacia la variedad lingüística del valle central, en las respuestas de algunos entrevistados, se observan las creencias de los vallecentraleros a ser mejores que los hablantes de las demás provincias, tener sentimientos de superioridad, creer que hablan un español más «correcto» o «perfecto», por lo que los estudiantes guanacastecos utilizan algunos apelativos despectivos para referirse a los hablantes vallecentraleros como: «juega de vivos», «pipis», hablar como «gente con plata» o «más fresa».

EJE DE LA MOVILIDAD SOCIAL

Pregunta 10: *¿Se obtienen más beneficios económicos (como conseguir un mejor trabajo) en el valle central hablando como los vallecentraleros? (dirigida a estudiantes guanacastecos) / ¿Se obtienen más beneficios económicos (como conseguir un mejor trabajo) en Guanacaste hablando como guanacastecos? (dirigida a estudiantes vallecentraleros).*

Gráfico 3. Obtención de beneficios económicos por la forma de hablar



Fuente: Elaborado con base en los resultados recopilados en el estudio.

17 Marco Antonio Mora Fonseca. «Actitudes lingüísticas de los costarricenses del valle central hacia las variedades dialectales de Nicaragua y Colombia». Tesis de Maestría en Lingüística. Sistema de Estudios de Posgrado. Universidad de Costa Rica, 2015.

Frente a la proposición de la pregunta 10 (ver gráfico 3), los guanacastecos migrados al valle central que admiten que obtienen más beneficios económicos (como conseguir un mejor trabajo) en el valle central hablando como los vallecentrales es de un 32 % (de acuerdo), en un porcentaje ligeramente inferior están en desacuerdo (30 %), pero hay también un 38 % de indecisión; en contraste, los guanacastecos no migrados rechazan en un 51 % (en desacuerdo) la proposición implícita en la pregunta, con un 31 % de indecisos y apenas un 18 % de acuerdo, este es un porcentaje mucho menor que los guanacastecos migrados al valle central que estaban de acuerdo (32 %). Las diferencias en los datos anteriores sugerirían que la experiencia de la migración al valle central y el cambio lingüístico favorecen a la obtención de beneficios económicos, mientras que para los guanacastecos no migrados no tiene relevancia económica hablar como vallecentrales en Guanacaste.

Ante la pregunta sobre si un vallecentrales se beneficiaría económicamente hablando como guanacasteco en Guanacaste, el desacuerdo es mayor en vallecentrales migrados a Guanacaste (75 % en desacuerdo) y un porcentaje menor (66 % en desacuerdo) entre vallecentrales no migrados. Todos estos porcentajes indican que entre los entrevistados guanacastecos migrados, vallecentrales migrados y vallecentrales no migrados existe un consenso mayoritario de que el hablar vallecentrales es más ventajoso económicamente tanto en Guanacaste como en el valle central; y, frente a esa opinión mayoritaria, solo los guanacastecos no migrados expresan mayoritariamente rechazo (51 % de desacuerdo) a la idea que la variedad lingüística del valle central sea una ventaja en Guanacaste. Aquí de nuevo se observan actitudes de resistencia lingüística y el orgullo identitario guanacasteco frente al proceso de aculturación lingüística del español estándar representado por la región del valle central.

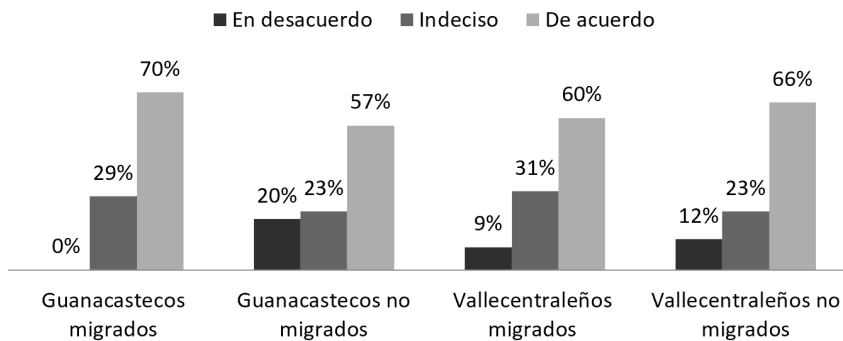
Con respecto a este *eje de la movilidad social*, en los siguientes ejemplos, según la percepción de estudiantes guanacastecos y vallecentrales, se presentan algunas razones por las que se da el cambio lingüístico: por cierto tipo de aprobación entre los estudiantes universitarios pertenecientes a diversos grupos (valle central o Guanacaste), cambio lingüístico definido como inconsciente y, por último, aceptación de la adaptación lingüística según se esté en el valle central o en Guanacaste:

Las personas de Guanacaste que cambian la forma de hablar cuando se van para el valle central lo hacen por cierto tipo de aprobación. (MGNM20)

Pienso que si este cambio [lingüístico] se da no habría consciencia en lo absoluto, ya que te sentirías parte de algo a lo que no perteneces. (MGNM20)

EJE DE LA LEALTAD E IDENTIDAD

Proposición 13: *El guanacasteco residente en el valle central desea conservar su manera de hablar (dirigida a estudiantes guanacastecos) / El vallecentraleño residente en Guanacaste desea conservar su manera de hablar (dirigida a estudiantes vallecentraleños).*

Gráfico 4. Deseo de conservar su manera de hablar

Fuente: Elaborado con base en los resultados recopilados en el estudio.

El reconocimiento de la adaptación lingüística de los estudiantes guanacastecos a la variedad lingüística vallecentraleña lo rechazó un 70 % de los estudiantes guanacastecos migrados y un 57 % de los estudiantes guanacastecos no migrados, quienes consideran que el traslado al valle central va acompañado de un deseo de conservar su manera original de hablar (ver gráfico 4). Sin embargo, parece revelador de los procesos sociolingüísticos que estamos examinando que un significativo 20 % de los estudiantes guanacastecos no migrados perciban al guanacasteco migrante al valle central abandonando en algún grado su manera original de hablar, es decir, los guanacastecos no migrados perciben actitudes de deslealtad lingüística hacia el guanacasteco residente en el valle central que cambia su manera de hablar guanacasteca.

En porcentajes aproximadamente similares a lo que hemos examinado antes, los estudiantes vallecentraleños migrados a Guanacaste señalan en un 60 % que desean conservar su manera de hablar original, mientras los estudiantes vallecentraleños no migrados refrendan un nivel parecido de aprobación (66 %); no obstante, detectamos indecisión en ambos grupos de estudiantes vallecentraleños migrados y no migrados (31 % y 23 % respectivamente).

Para confirmar los resultados obtenidos en el presente *eje de la lealtad e identidad*, se presentan a continuación algunos ejemplos donde podemos visualizar la importancia que tiene para los estudiantes guanacastecos y vallecentraleños migrados y no migrados, el deseo de conservar su manera original de hablar, ya sea desde la variedad lingüística guanacasteca o la variedad

lingüística vallecentraleña, deseo que se ve reforzado con actitudes de mayor conciencia y aceptación de la diversidad lingüística y cultural de Costa Rica:

Te hace sentir bien ser diferente, ¿qué aburrido ser iguales a los demás?
(MGNM20)

Me parece agradable que existan diferencias entre el habla de Guanacaste y el valle central. Me parece interesante que pueda haber un cambio [en la forma de hablar] tan marcado en un país tan pequeño como Costa Rica. (HVCNM81)

Me parece bien que las personas tengan su manera de expresarse y la del guanacasteco es directa, clara y excelente. (MVC(M+2)138)

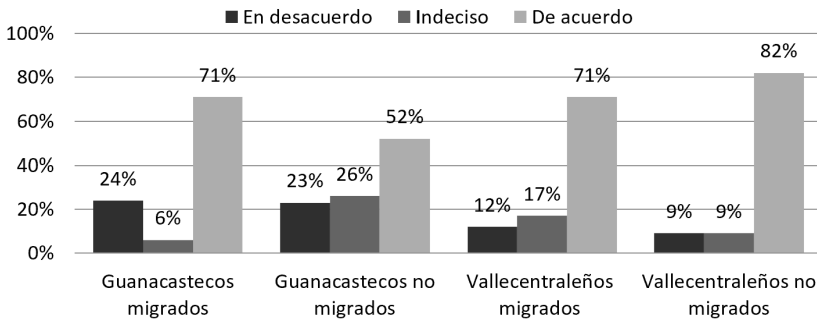
Si bien en el *eje de diferenciación*, se aludió a las diferencias lingüísticas (fonéticas, léxicas y en la forma de tratamiento) y extralingüísticas (sociales, económicas y culturales) que expresan la división históricamente marcada entre la variedad lingüística guanacasteca y la variedad lingüística vallecentraleña, con estas ejemplificaciones de actitudes positivas sobre la identidad y lealtad lingüística en los estudiantes universitarios entrevistados, podríamos visualizar que en el presente trabajo se refleja un acercamiento nivelatorio y paulatino entre ambas variedades lingüísticas, hecho que se puede constatar a través de valores. En las siguientes citas, se muestran algunos de estos valores positivos de grupo: respeto, reconocimiento de las diferencias, interés por la diversidad lingüística, identidad, curiosidad:

Respeto la manera de hablar de las personas (MGNM19)

En distintas regiones hay acentos diferentes, eso es interesante en un pequeño país. (MVCNM88)

EJE DE LA INSEGURIDAD LINGÜÍSTICA

Pregunta 20: *Considera usted que el cambio en la forma de hablar de las personas de Guanacaste que se van a vivir al valle central es inconsciente, que sucede «sin querer», sin darse cuenta?* (dirigida a estudiantes guanacastecos) / *¿Considera usted que el cambio en la forma de hablar de las personas del valle central que se van a vivir a Guanacaste es inconsciente, que sucede «sin querer», sin darse cuenta?* (dirigida a estudiantes vallecentraleños).

Gráfico 5. Cambio en la forma de hablar es inconsciente

Fuente: Elaborado con base en los resultados recopilados en el estudio.

En las preguntas 19 y 20 hay notable coincidencia en las respuestas de los estudiantes entrevistados, aunque son proposiciones opuestas en cuanto a que la pregunta 19 enuncia que el cambio lingüístico es consciente, y en la pregunta 20 que el cambio lingüístico es inconsciente. En la 20 es más rotunda la aprobación de que el cambio lingüístico es inconsciente (ver gráfico 5), que sucede «sin querer», sin darse cuenta: estudiantes guanacastecos migrados, 71 %; estudiantes guanacastecos no migrados, 52 %; estudiantes vallecentrales migrados, 71 % y estudiantes vallecentrales no migrados, 82 %, lo que significa que en todos los grupos de estudiantes entrevistados, más de la mitad perciben el cambio lingüístico como inconsciente y de adaptación lingüística natural.

Por último, en los grupos de estudiantes guanacastecos migrados y no migrados hay una actitud lingüística de reproche implícito al guanacasteco que se va a vivir al valle central y que cambia su forma de hablar guanacasteca por la forma de hablar vallecentraleña, hay un 24 % en desacuerdo entre los guanacastecos migrados y un 23 % en desacuerdo entre los guanacastecos no migrados acerca de que el cambio lingüístico sea inconsciente, lo que podríamos interpretar como actitudes de mayor lealtad lingüística entre los estudiantes guanacastecos.

Desde el análisis cualitativo y con base en los datos recopilados se ratifican los resultados sobre el marcado rechazo a las nociones del cambio lingüístico permanente y consciente, pues para los hablantes entrevistados, el cambio lingüístico no es un fenómeno intencional de los hablantes, es inconsciente, es decir, que les sucede «sin querer», sin darse cuenta, dicho reconocimiento del cambio lingüístico se da a través de la mención de otros: compañeros, familiares o amigos:

A mi tía se le oye hablar diferente cuando se fue a San José a vivir (HGNM3)

En Guanacaste, mi hermano me dijo que pronuncié la «r» como la pronuncian acá en el valle central (MG(M-2)55).

Cuando hablo con mis amigos de Guanacaste o con familiares de ahí, me dicen que ya estoy hablando como josefina y es un poco molesto (MG(M-2)60).

Ahora en el valle central me dicen que hablo como «guanaco». (HVC(M+2)118).

El mayor reconocimiento del cambio lingüístico se da con el fenómeno de la migración. En los ejemplos anteriores se señalan cambios lingüísticos como la forma de tratamiento, el acento, la utilización de refranes y léxico diferente que caracteriza a la variedad lingüística del lugar donde los estudiantes universitarios migran por razones de estudio en la UNA (Sede Central o Sede Regional Chorotega); se reconoce la influencia de la variedad lingüística guanacasteca en la variedad lingüística vallecentraleña y viceversa.

CONCLUSIONES

1. La información de tipo cuantitativo y también las declaraciones libres y de índole más cualitativas de los guanacastecos no migrados, ponen de manifiesto un elevado grado de orgullo lingüístico identitario y actitudes de una gran lealtad lingüística (guanacastequidad).

2. Tanto vallecentraleños migrados a Guanacaste como guanacastecos migrados al valle central, reconocen que el proceso de adaptación lingüística hacia sus nuevas regiones de llegada no solo es un proceso inevitable sino también involuntario, inconsciente, el cambio lingüístico pasa sin querer, sin darse cuenta. Esta percepción es menor entre vallecentraleños migrados que entre guanacastecos migrados.

3. Uno de los factores que refuerzan la direccionalidad actual del proceso de transformación lingüística en Costa Rica parecen ser los prejuicios lingüísticos y culturales que los hablantes de la variedad lingüística vallecentraleña proyectan hacia la variedad lingüística guanacasteca al reforzar en forma constante la percepción de que esta última no es tan deseable como la de la región central.

4. En la percepción de los hablantes entrevistados sí se mantiene la división históricamente marcada entre la variedad lingüística del español de Guanacaste y la variedad lingüística del español del valle central; sin embargo, el estudio de las actitudes lingüísticas demuestra un acercamiento nivelatorio y paulatino de ambas variedades lingüísticas, especialmente notorio en los estudiantes que han vivido la experiencia de la migración, quienes presentan actitudes muy positivas hacia el respeto y la identidad lingüística.

NEOLOGISMOS RELATIVOS A LA MEDICINA MODERNA EN LENGUA GUAYMÍ

NEOLOGISMS RELATED TO MODERN MEDICINE IN THE GUAYMÍ LANGUAGE

*Rebeca Marín Esquivel*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se describen y analizan los procesos de formación de los neologismos relativos al campo semántico de la medicina moderna en lengua guaymí (variedad costarricense). Se identifican unidades terminológicas que, en el marco de modernización de las lenguas étnicas indoamericanas, cumplan con criterios básicos de formación de neologismos: por forma, por función, por semántica o por préstamo.

ABSTRACT

The processes of formation of neologisms related to the semantic field of modern medicine in the Guaymí language (Costa Rican variety) are described and analyzed. Terminological units are identified which, within the framework of the modernization of the ethnic American Indian languages, comply with basic criteria for the formation of neologisms: by form, by function, by semantics or by loan.

Palabras clave: lingüística indigenista, lenguas indígenas de Costa Rica, guaymí, neologismos

Keywords: indigenous linguistics, indigenous languages of Costa Rica, Guaymí, neologisms

GENERALIDADES

Los estudios relativos a la descripción de los neologismos emergentes en las lenguas indígenas americanas coinciden en que la necesidad de representar nuevas realidades del entorno constituye un factor productivo para la creación de unidades neológicas. Pese a su marcado estado de desplazamiento en favor del español, la productividad léxica en estas lenguas permite arrojar luz sobre

1 Correo electrónico: rebekme@gmail.com

indicios de constante vitalidad lingüística. Así lo plantean Villena², Villena³ y Loncon y Castillo y Antileo⁴ en sus estudios sobre el mapudungun (de Chile), lengua para la cual se documenta procesos de formación internos a la propia lengua como la composición en *jvfkenmvjo* ‘computador’, la derivación en *mogetuwe* ‘hospital’, la nominalización de frases en *rakumtu-kvnu-ge-lu* (encerrar-dejar-AC-SVS) ‘a la que encarcelaron’ y la adaptación fonética de los préstamos léxicos como en *maceteru* ‘macetero’.

En torno a las lenguas chibchas, dos autores se han referido a la producción de neologismos. Krohn⁵ presenta un análisis de las estrategias utilizadas en el bribri para referirse a entidades o situaciones ajenas a la cultura propia de los hablantes de esta lengua, a saber: el préstamo léxico, extensión semántica, composición/derivación y onomatopeya. Marín⁶ estudia la formación de términos neológicos relativos a los aparatos electrónicos en la lengua guaymí hablada en Costa Rica, con base en la observación de propiedades morfosintácticas y semánticas, y el uso de los recursos disponibles en dos idiolectos guaymíes. Demuestra que en la lista de términos propuestos por los dos hablantes predominan las frases nominales, ya sea formadas por un núcleo nominal y sus correspondientes modificadores adjetivos y sustantivos, cláusulas subordinadas no desarrolladas, cuyo morfema *-ra* se agrega a la flexión verbal, cláusulas nominalizadas por medio de la adición del morfema *-ga* (nominalizador), o en otros casos, formadas por reasignación semántica a partir de procesos como la metáfora y la metonimia. Identifica la necesidad de que, en futuros estudios, se amplíe la cantidad de hablantes y se indaguen estos procesos en otros campos semánticos, con el propósito de visibilizar la creatividad léxica de los hablantes guaymíes en su lengua nativa, y con ello, lograr un mejor acercamiento al grado real de vitalidad lingüística.

Por la necesidad de continuar indagando en torno a la productividad neológica en el guaymí costarricense, el presente estudio tiene como propósito llevar a cabo una descripción y análisis de los procesos de formación de nuevos términos relativos al campo semántico de la medicina moderna. Para ello, se

-
- 2 Ana Belén Villena Araya. «Neologismos de la lengua mapuche de la región Metropolitana: Descripción de los procesos y recursos de creación léxica y evaluación de la vitalidad lingüística del mapudungún». Tesis. Universidad de Chile, 2010.
 - 3 Ana Belén Villena Araya. «Innovación léxica en mapudungún: genuidad, productividad y planificación». Tesis. Universidad Pompeu Fabra, 2016.
 - 4 Silvia Castillo Sánchez y Elisa Loncon Antileo. «Neologismos en mapuzugun: palabras creadas en un proceso de enseñanza y de aprendizaje», *Revista de Literatura y Lingüística* 38 (2018): 195-212.
 - 5 Haakon Krohn. «Aculturación léxica del bribri», *Revista de Lingüística Chibcha* 35 (2016): 75-93.
 - 6 Rebeca Marín Esquivel. «Apuntes preliminares sobre la formación de neologismos relativos a los aparatos electrónicos en dos idiolectos de la lengua *ngäbe/guaymí*», *Revista de Lingüística Chibcha* 34 (2015): 139-155.

presenta un inventario de unidades terminológicas que han sido recolectadas a partir de un instrumento onomasiológico, las cuales se analizan buscando los patrones morfosintácticos y semánticos que han permitido reconocer cada una como un determinado neologismo.

PROPIEDADES DE LA MORFOLOGÍA Y SINTAXIS DEL GUAYMÍ

El guaymí es una lengua hablada en la Baja Centroamérica y forma parte de la familia lingüística chibcha. En su tipología, se reconocen características como un orden básico SOV, los procesos de formación de palabras como la derivación, la composición y la reduplicación, la colocación del adjetivo a la derecha del sustantivo, la presencia de preposiciones, además de las estrategias gramaticales en los verbos para permitir la categorización del tiempo, aspecto/aktionsarten y modo. Cabe mostrar que en esta lengua no se categoriza gramaticalmente el género y la marcación de número depende de la interpretación del contexto textual⁷.

REFERENTES TEÓRICOS

El léxico corresponde al área de la lengua que presenta más dinamismo, y, por ende, más vulnerable ante los cambios lingüísticos y la necesidad de comunicar, referenciar y representar nuevas realidades del entorno; de ahí que, entre tantas maneras de abordar los cambios léxicos, existan tres modalidades que permiten reconocerlos: la neología, la pérdida léxica y el cambio semántico⁸, siendo la primera de estas, la modalidad que ocupa el eje central del presente estudio.

La noción *neologismo léxico* se refiere a fenómeno lexemático nuevo que aparece en una lengua con el propósito de referirse a realidades conocidas en mayor o menor grado para el hablante y corresponden a unidades formadas a partir de procesos morfológicos de derivación y composición, o, en otros casos, por procesos de formación sintagmáticos⁹. Para Cabré (1993), la organización de los neologismos depende de criterios como el proceso de formación, la vía de creación e introducción en la lengua y al ámbito de uso. Con base en estos procesos de formación se generan nuevas unidades lexemáticas por medio de la incorporación de préstamos y calcos (formales y semánticos), así como mediante el empleo de recursos morfosintácticos, fonológicos y semánticos propios de la lengua.

7 Ver José Manuel Murillo Miranda. *Gramática guaymí. Dialecto de Costa Rica: una descripción urgente* (Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2016) 56; Miguel Ángel Quesada. *Gramática de la lengua guaymí (ngäbe)* (Muechen: Lincom, 2008) 94.

8 Elena de Miguel, ed. *Panorama de la lexicología* (Barcelona: Ariel, 2009) 133.

9 María Teresa Cabré, *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones* (Barcelona: Antártida /Empúries, 1993) 120.

Así, los procesos de formación mencionados desembocan en cuatro clases de unidades neológicas que corresponden a neologismos de forma, de función, semánticos y de préstamo. Los primeros surgen de los procesos morfológicos básicos como lo son la derivación, la composición, la sintagmación, la abreviación, entre otros; los segundos, de las formas flexivas lexicalizadas, los terceros, de los cambios semánticos existentes en palabras que suelen ser consideradas base, y el cuarto, de la importación de unidades constituidas de material fonológico de otra lengua o traducidas en la lengua meta a partir de un mismo esquema.

METODOLOGÍA

Con base en un instrumento de diecisiete imágenes, se consultó a quince hablantes nativos del guaymí como L1 residentes de La Casona y Villa Palacios (Puntarenas, Coto Brus, Reserva Indígena Guaymí), de entre cuarenta y cincuenta años y de sexo masculino, sobre los términos que utilizarían para denominar en esta lengua a los objetos, procedimientos y personas que forman parte del campo de la medicina moderna. Para ello, cada hablante indicó oralmente y por escrito cuál sería el término correspondiente para cada designación, tanto en español como en guaymí. Estos hablantes coinciden en el término empleado, aunque con variaciones fonética entre [d] y [t], por ejemplo, en *tüara* o *düara* ‘ver’ que aparece en términos como *kökrä ja trä duära* ‘estetoscopio’, o entre [k] y [g], que varía libremente en *kräkä* o *krägä* ‘medicina’. Ambos tipos de variación también se traspasan a la escritura generando confusiones entre ‘d’ y ‘t’ y ‘k’ y ‘g’. Sin embargo, con el propósito de lograr sistematicidad ortográfica en el inventario de términos, se ha escogido los signos ortográficos de ‘t’ en vez de ‘d’, y de ‘g’ en vez de ‘k’, pues ambos representan la pronunciación empleada por mayoría de informantes.

DESCRIPCIÓN DE LOS NEOLOGISMOS DEL CAMPO DE LA MEDICINA MODERNA EN LA LENGUA

He aquí un listado de términos que fueron recogidos a partir de quince variedades idiolectales. Cada término escrito en guaymí aparece en letra cursiva, su transmorfemización en la línea inferior, y entre paréntesis, el significado al cual hace referencia. Posteriormente, se describe cada término de acuerdo con sus características morfosintácticas, así como al proceso que interviene en la formación de estos términos.

(1) *krägä* *migu-e* *ja* *kwatra-te* (inyección)
 medicina poner-IND REF piel-en

(2) *Dre-gwe mig-a-re* *ni* *kwatra-te* (jeringa)
 cosa poner-DES-FIN persona piel-en

- (3) *ja üai tü-a-ra* (ultrasonido)
REF imagen ver-DES-FIN
- (4) *Ni brugwä ngönä-re* (estetoscopio)
persona corazón escuchar-FIN
- (5) *Ni bren kâe* (hospital)
persona enferma lugar
- (6) *Ni bren tig-a-gä tä* (operación)
persona enferma cortar-DES-NOM estar.PRS
- (7) *krägä dean-gä* (médico hispano)
medicina dar-NOM
- (8) *Karo ni bren gwen-gä* (ambulancia)
carro persona enferma topar-NOM
- (9) *nan-gä bren bätä* (paramédicos)
acompañar-NOM enfermo sobre
- (10) *Ni tu kräga-i mig-a* (calza dental)
persona diente curación-PSD poner-IRR
- (11) *krägä botia-te mig-a-re ni kwata-te*
medicina botella-dentro poner-DES-FIN persona piel-en (ampolla
inyectable)
- (12) *kä krube ngäbagre ngubua-grä* (incubadora)
lugar tibi niño cajita-DESP
- (13) *Darangwa trä tü-a-re* (termómetro)
fiebre nivel ver-DES-FIN
- (14) *Dängwä mini-a-re ni bren kändi* (gasa)
trapo dar vuelta-DES-FIN persona enfermo donde
- (15) *Dregwe ni brugwä trä tü-a-re* (monitor cardíaco)
cosa persona corazón nivel ver-DES-FIN
- (16) *Dregwe ni kugwe nü-a-re* (audifono permanente)
cosa persona sonido tocar-DES-FIN
- (17) *Ni darien trä tü-a-re* (medidor de glucosa sanguínea)
persona sangre luz ver-DES-FIN

DESCRIPCIÓN MORFOSINTÁCTICA Y PROCESOS DE FORMACIÓN NEOLÓGICA

En el inventario predominan las unidades terminológicas plurimembres, siete corresponden a frases nominales y doce a oraciones simples. Las frases nominales muestran tres esquemas de construcción; el primero está constituido de núcleo nominal más sus modificadores como es el caso de *ni bren käe* (5) ‘hospital’, *nangä bren bätä* ‘paramédicos’ (9), *kä krube ngäbagre ngubua-grä* (13) ‘incubadora’ y *ja trätäen* ‘TAC’; el segundo, de verbo nominalizado mediante el sufijo *-gä*¹⁰, tal como se observa en *krägä deanga* ‘médico hispano’ (7), *krägä deangä* ‘ambulancia’ (8) y *Ni bren tigagä tä* ‘operación’ (6) y el tercero, formado la marcación de poseído en núcleo de *kräga* ‘curación’ en *ni tu krägai miga* (10) ‘calza dental’ por medio del sufijo *-i*.

Con respecto a los términos formados como oraciones simples, mantienen el esquema OV (objeto-verbo) característico de la sintaxis guaymí¹¹, lo cual se observa en *kräga*¹² *migue ja kwatrate* (1) ‘inyección’, *kä krube ngäbagre ngubuagrä* (12) ‘incubadora’; además, en este mismo esquema sintáctico se presentan oraciones con el sufijo *-ra ~ -re* para indicar la finalidad de una determinada acción, tal como se observa en *dregwe migare nikwatrate* (2) ‘jeringa’, *ja üai tüara* (3) ‘ultrasonido’, *ni brugwä ngönäre* (4) ‘estetoscopio’ y *krägä botiate migare ni kwatate* ‘ampolla inyectable’ (11), *dängwä miniare ni bren kändi* (14) ‘gasa’, *Dregwe ni brugwä trä tüare* (15) ‘monitor cardíaco’ y *ni darien trä tüare* (17) ‘medidor de glucosa sanguínea’.

En los términos que presentan nominalización del verbo, el sufijo *-gä* cumple la función de categorizar la acción verbal como agente de acción, de ahí que el sentido global de los términos con verbo nominalizado deba ser comprendido como *el que se corta a una persona enferma* ‘operación’ (6) en el que *tigagä* está formado de la raíz *tig-* ‘cortar’, la desinencia *-a* y el *-gä* que le atribuye a esta palabra el significado de ‘cortador’. Lo mismo ocurre con los términos *el que da la medicina* ‘médico hispano’ (7), *el carro que topa a la persona enferma* ‘ambulancia’ (8), y *el que acompaña enfermo* ‘paramédico’ (9), en los cuales sus correspondientes verbos *gwen* ‘topar’ y *nan* ‘acompañar’ pasar a cumplir función agentiva como ‘el topador’ y ‘el acompañante, respectivamente’.

Tales propiedades morfosintácticas permiten reconocer cada uno de los neologismos según cumplan con uno o más criterios establecidos por Cabré (citada anteriormente) para su correspondiente clasificación. Para el campo semántico de la medicina moderna, de modo muy preliminar se observa que los diecisiete términos reconocidos por los hablantes de la muestra se han for-

10 La ortografía ‘ä’ coexiste con la ‘a’.

11 Ver: Murillo: 56; Quesada: 94.

12 [ä] es alófono de [a].

mado con base en procesos morfosintácticos propios del guaymí mediante el empleo de los recursos lingüísticos existentes en esta lengua.

Como resultado, todos los términos de la lista entran en la categoría de neologismos de forma, la cual contempla unidades producto de la generación de sintagmas (sintagmatización), por ejemplo, en *ni brugwä ngönäre* ‘estetoscopio’ formada mediante el esquema FN (sustantivo+adjetivo) + V (+ marcador de finalidad). No obstante, se han identificado procesos de derivación por sufijación en sintagmas del tipo *krägä deangä* ‘médico hispano’ cuyo verbo se ha nominalizado dada la adición del sufijo -gä (morfema nominalizador), hallazgo lingüístico que proporciona indicios claros de la vitalidad del guaymí y de su estado de resistencia ante el desplazamiento paulatino (pero inevitable) que sufre respecto del español.

A MODO DE CIERRE

De acuerdo con lo observado, ha sido posible recolectar términos en guaymí para el campo de la medicina moderna, los cuales, debido al empleo de recursos morfosintácticos propios del guaymí que intervienen en los procesos de formación, han sido clasificados como neologismos de forma. Sin embargo, aún resulta inconveniente asegurar que otros neologismos no incluidos en la lista de arriba se circunscriban únicamente en la categoría de neologismo de forma, pues ha quedado pendiente la elicitación de una buena cantidad de términos en una muestra poblacional más amplia. Cabe agregar que Marín (2015) registra procesos de reasignación semántica (metáfora y meronimia) para el campo semántico de los aparatos electrónicos en lengua guaymí, lo cual sugiere que esta lengua no se limita a los procesos de forma, más bien puede llegar a ser muy productiva en neologismos de diversas categorías.

Por ahora, se recomienda indagar en este y otros campos semánticos que logren activar todos los procesos de formación neológica posibles.

ABREVIACIONES

ADJ	ADJETIVO
DAT	DATIVO
DEF	DEFECTIVO
DEM	DEMOSTRATIVO
DES	DESINENCIA
DESP	DESPECTIVO
FIN	MARCADOR DE FINALIDAD
FUT	FUTURO
FN	FRASE NOMINAL
FP	FRASE POSPOSICIONAL
IND	TIEMPO INDEFINIDO
IR	IRREALIS

LOC	LOCATIVO
MAL	MALEFACTIVO
MIR	MARCADOR DE INDEFINIDO REALIS
MS	MARCADOR DE SUJETO
NOM	NOMINATIVO
NOM	NOMINALIZADOR
PRP	PROPOSITIVO
PRF	PERFECTO
PDO	PASADO
PL	PLURAL
POS	POSEEDOR
PSD	POSEÍDO
PRON	PRONOMBRE
P.REM	PASADO REMOTO
PRS	PRESENTE
PREC	PASADO RECIENTE
REF	REFLEXIVO
SG	SINGULAR
S	SUJETO
SUST	SUSTANTIVO
V	VERBO

THE BRÖRÁN LANGUAGE OF THE TÉRRABAS AND EFFORTS FOR ITS REVIVAL

LA LENGUA BRÖRÁN DE LOS TÉRRABAS Y LOS ESFUERZOS PARA SU REVITALIZACIÓN

Lesly Zúñiga Vargas¹

Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

Brörán is an indigenous language spoken in Bocas del Toro, Panamá, and in Costa Rica by the Térrabas in the south of the province of Puntarenas. The language is considered in disuse since those who spoke it naturally or as native speakers are now deceased. Local organizations have worked to promote initiatives to revive the language and reinsert it in their community.

RESUMEN

El brörán es una lengua indígena hablada en Bocas del Toro, Panamá, y en Costa Rica por el grupo indígena Térraba, en el sur de la provincia de Puntarenas. Desde hace unos años el idioma se considera en desuso en esta región pues los últimos, quienes lo hablaban de forma natural o de nacimiento fallecieron. Organizaciones locales han trabajado por promover las iniciativas para revitalizar la lengua y reinsertarla en la comunidad.

Keywords: Brörán language, the Térrabas, indigenous languages, revival

Palabras clave: lengua brörán, Térrabas, lenguas indígenas, revitalización lingüística

INTRODUCTION

Although Costa Rica is a small country, it has a variety of cultural groups, among which one can find the indigenous sociocultural groups in different regions. There are eight of these groups: Cabécares, Bribris, Ngäbe, Térrabas, Borucas, Huetares, Malekus and Chorotegas, located in 24 different territories.² Six different languages are spoken by these populations. Nonetheless, not all indigenous groups continue communicating in their ancestral language because of a significant reduction in the number of fluent speakers. Such is

1 Correo electrónico: lesly.zuniga.vargas@una.ac.cr

2 José Carballo, comp. *Los grupos indígenas costarricenses*, <<http://pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr>>.

the case of the Teribes (or Térrabas) in the Térraba Region in Buenos Aires, Puntarenas. Many historical events led to this situation, but local organizations have been making efforts to reactivate the use of their language, known as Brörán. This paper aims to discuss relevant aspects of the language, historical processes that led to the decrease in its use as a means of communication, and the local actions that are being taken to rescue it.

The preservation and respect for indigenous languages is clearly established in the Constitution of Costa Rica.³ Article 76 guarantees the respect and conservation of historical heritage and values of indigenous populations. In addition to national legislation, the country has also signed convention 169 of the International Labor Organization,⁴ which establishes that the State is obligated to adopt the necessary measures to preserve the indigenous languages and promote their use and practice among these populations (article 28.3). To reinforce the preservation efforts, 2019 was declared as the *International Year of Indigenous Languages* by the United Nations.⁵ There is increasing concern because many of the approximately 7000 indigenous languages spoken around the world are destined to disappear in the future; therefore, international and national efforts are being made to prevent this from occurring.

THE BRÖRÁN LANGUAGE

The Brörán language—also known as Brorán, Térraba or Naso—is the Costa Rican variety of the Naso Language spoken in Bocas del Toro, Panama. *Brörán* means the language of the Térraba. In Costa Rica it was spoken in the Térraba region by the group known as Térrabas, Teribes, Terbis, Nasos or Broráns. Having a common origin, the indigenous populations of Southern Costa Rica—such as the Borucas, the Bribris and Cabecars—have much in common even in the languages they speak. In the case of the Bröráns, the group separated around 1697 and some groups remained on the islands and continental lands of the Caribbean of what is today Costa Rica and Panama, and another group crossed the Talamanca Mountain Range towards Southeastern Costa Rica.⁶ Versions of the story suggest that the migration was forced while others consider that it was voluntary due to conflicts existing with other groups. Still others believe that it was a way to catechize the Bröráns. Regardless of the reason for this radical migration, the groups settled in the southern

3 “Constitución Política de la República de Costa Rica” (San José: Imprenta Nacional, 2017).

4 International Labor Organization. “C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169), ” < https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169>.

5 United Nations. A/RES/71/78. 31 January 2017.

6 Universidad de Costa Rica. *Reseña del Patrimonio Cultural del Pueblo Brorán/Terbi del Territorio Indígena Térraba*. 2018.

part of Costa Rica, thus starting a process in which their language would gradually decline.

Colonization had many consequences for the indigenous groups throughout those territories. In *The Language of the Térraba*, Constenla⁷ states that by the end of the 18th century, the Naso people had converted to Catholicism, and the Franciscan missionaries who had catechized them decided to take them out of Talamanca and Bocas del Toro due to the constant rebellions of the members of the group against the colonizers. It is estimated that by 1689 the town of San Francisco of Térraba was founded in what is Buenos Aires today. After that time, the Bröráns would live as a typical colonial indigenous group, and because of their distance from Hispanic colonies, they prospered. Nevertheless, as often occurs with the arrival of non-indigenous people, the situation would soon begin to change.

The insertion of what they refer to as “white” people looking for land for their cattle caused the Boráns to be excluded from their own territories; this limited their farming which was their means of subsistence.⁸ Bozzoli⁹ explains that along with the Bribris and Cabecares, the Térrabas suffered due to the migrations of whites to their territories after 1936 and particularly between 1945 and 1960, with the opening of the Inter-American Highway. The problems stemming from this event were related mostly to the reduction of the productive land that the Térrabas could use and the intense deforestation carried out by the newcomers for pastures. As a result, many Bröráns were expelled from their property or were forced to sell it once it was no longer useful to them for agricultural purposes.

The loss of the land also came with an extensive loss of the language. Given that the Brörán had no literature and that acculturation was very strong among its speakers, little by little it started to undergo a significant reduction. In 1889, Pittier and Gagini¹⁰ affirmed that the Terrabas “did not sing, and the legends of the past were not transmitted from generation to generation.” These reports have served to show how the language had declined, and by the middle of the 19th century its use as a native language was infrequent. Accelerated by the elimination of the refuge, by 1973 the Brörán had almost no native speakers. In the recent years, the last two native elders who could be considered fluent speakers of the language died, and it is now rare to find people who master more than just some vocabulary and phrases.

7 Adolfo Constenla Umaña. *La lengua del Térraba. Esbozo fonológico y gramatical y pequeño diccionario* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 2007) 3.

8 Constenla Umaña, 3.

9 As cited in Adolfo Constenla Umaña (2007) 4.

10 As cited in Adolfo Constenla Umaña (2007) 4.

Currently, there are around 6000 Bröráns and approximately 1267 in Costa Rica.¹¹ There are some written records of the language due to the work of linguists; the one who has probably contributed the most to the systematization of the language systems and structures of the Brörán is Adolfo Constenla. His work has been very important for the Térrabas in their efforts to reintroduce the language, although local leaders have affirmed that not everything was told to the linguists who investigated the language, and some of the aspects they had registered in their publications might slightly differ from reality.¹² However, given that the language does not have native speakers, the contributions of these researchers have turned into invaluable resources for the community.

REINSERTION OF THE BRÖRÁN LANGUAGE IN THE TÉRRABA COMMUNITY

It is clear that the Térrabas have decided to fight for the preservation of their cultural heritage. They resist the idea of dying out as an indigenous society and becoming a regular rural community in the region. Civil organizations such as the *Consejo de Mayores* (Council of Elders), as well as the local Community Development Organization have ensured that the required strategies are implemented so that the residents and particularly the young generations may be able to use the Brörán as their first language one day in the future.

The Costa Rican government has also played a role. Article 76 of the constitution stipulates that the official language of the country is Spanish, but the State must guarantee the preservation and enhancement of the national indigenous languages. Thus, different policies have been created with the purpose of accomplishing these goals. In 1993, the Ministry of Public Education (MEP) proclaimed the administrative decree number 22072-MEP that created the subsystem of indigenous education for the indigenous groups around the country. This specialized educational system intended to differentiate the public education of these groups from that of the rest of the country procuring a maximum respect of the particular sociocultural characteristics of the different regions. Later on, the same ministry reformed this decree in May 2013 (administrative decree no. 37801-MEP). One of the most significant contributions of this legislation was the elimination of Spanish as the only mandatory language for teaching in the communities. It became necessary to teach classes in the language of the local group, if they had one, and also to have members of the community as the teachers of these classes. All this has had a clear impact on the empowerment of the younger generations who can now have a greater contact not only with the autochthonous languages but also with their roots.

11 Censo 2011, Costa Rica, <<https://www.inec.cr/censos/censos-2011>>.

12 Jeffry Villanueva. Local Térraba leader (Personal interview, April 11, 2019).

In the particular case of the Térrabas and considering that their language does not have native speakers, the efforts have focused on the reinsertion of the language. Local organizations have worked hard in different areas, but the main pillar is undoubtedly education. Other efforts include attempts to reactivate contact with the Naso community of Panama. Around 2000, representatives of both communities gathered in Panama to share and learn about their history, background, and of course, their language. In a humorous tone, a community leader¹³ said that some of them went so far as to marry someone there. It was an interesting anecdote revealed during this investigation.

As mentioned above, most of the energy has been invested in promoting the use of the language by the younger members of the community through education. Teaching the language has been a priority for a group that believes that its language is important in order to reinforce and maintain their cultural identity. All schools have classes in culture and language in their regular schedules to ensure that the students learn about their origins and can feel a sense of identity with them. Local leaders believe that motivating children and teenagers to learn their native language will teach them auto-determination as well as self-esteem.

One of the activities carried out regarding language insertion is the creation of different didactic materials used in the local schools. The main sources for these materials have been the descriptive work by Adolfo Constenla and a comparative analysis of his data with the Naso language spoken in Panama. Constenla's dictionary is a rich source of vocabulary since it contains around 90% of the Brörán language that was spoken in Térraba.¹⁴ Many of the vocabulary items that were integrated into the didactic materials were taken from this resource. With the help of researchers from the UCR and different initiatives, the Térrabas have created a pictiography of animals, a pictiography and encyclopedia of the traditional Brörán agriculture, a pictiography of the traditional Brörán food, among others. In addition, banners with vocabulary items concerning the traditional Brörán infrastructure or housing have been made for the local schools to use as teaching materials in their language classrooms.

Each of the pictiographies and banners has an illustration of the object being represented with its name in Brörán. Some of the vocabulary items even have a second or alternative form. One very important aspect of these materials is that the themes or topics chosen—such as the animals, cuisine, and ancestral construction methods—represent important elements of the Brörán culture. The purpose is to reactivate the language and motivate people to learn it based on very representative cultural foundations. Besides printed materials, a cell phone application has been created for youngsters to use. A simple app containing some of the dictionaries is an interesting and innovating resource that

13 Asdrubal Rivera. Térraba leader (Personal interview, April 11, 2019).

14 Jeffrey Villanueva. Local Térraba leader (Personal interview, April 11, 2019).

can be attractive for younger generations that are used to interacting with technology. With the hope of maintaining their cultural heritage, they have also worked on a compilation of traditional local stories, and they expect to translate these stories into Brörán in the near future.

PRESENT STATE AND FUTURE EXPECTATIONS

During 2019, the local representatives are positive about the accomplishments of what has been achieved. In two or three years, they have been able to provide all 6 local schools and high schools with the resources that were created. Each of these schools has a specific classroom devoted to language teaching in which each teacher can have these resources available for the students. In addition, efforts have been made to teach the language to other members of the community through the implementation of language schools. Unfortunately, these schools were discontinued, and right now only official government schools teach Brörán.

An active campaign has been conducted by local leaders and organizations to create awareness in the new generations of the importance of preserving the language of their ancestors as a sign of their cultural heritage and pride. Considering that the language is a means of transmitting a message and also a world view, the Terrábas are aware of the risks of completely losing their identity and their status as an indigenous group if they lose their language. They do not want to be considered just another rural community of the region and not as special sociocultural group.

According to the information provided by the local leaders interviewed, in 2000 only 5% of the community had some knowledge of words and phrases in Brörán. Nevertheless, in the national census in 2011, it was estimated that the number had increased to 9%. The leaders believe that by now those numbers have increased due to the efforts that they have made in recent years.

The future seems to foresee optimistic predictions for the Brörán language. Nevertheless, more actions must be taken for it to become a means of everyday communication for the Terrábas. For example, some of the language classrooms are not optimal for teaching. Problems in the infrastructure and the lack of equipment represent a challenge that needs to be overcome. There is also the need to design and create new and more varied teaching materials. One of the leaders¹⁵ interviewed, referred to a compilation they have been working on that focuses on the vocabulary related to their ancestral fishing. This is very relevant for the community, since fishing has always been a part of their cultural heritage related to the Terraba River.

Other plans include the recovery of traditions such as games, natural medicine, and art, because not so long ago, the Terrábas were not recognized for

15 Jeffrey Villanueva. Local Terraba leader (Personal interview, April 11, 2019).

their own art, but rather for the art of the Borucas. Projects also include the translation of public signs into the Brörán Language, and even of the signs inside the tourist facilities in the community. Finally, considering the need for additional efforts, it is important to guarantee access to language classes for everyone, and not only for children and teenagers. This can be done through the implementation of language classes during the weekend, but it is an effort that is still in the planning stages.

CONCLUSIONS

Given that a language is considered to be dead when it has no native speakers who use it to communicate, the Brörán Language of the Térraba community in Buenos Aires might be considered dead at present time in this community. At least, some linguists believe that the language will soon disappear from this area. The Térrabas do not accept this and are fighting to detain and reverse this process. One obvious advantage is that in Panama another group still uses the language that they used to have in common. An inventory of the language exists and there are several other studies conducted by experts years ago. Another advantage is the strong will of the inhabitants who are applying different strategies so that the Brörán language can be recovered and used once again.

LA PATOLOGIZACIÓN DE LOS FENÓMENOS LINGÜÍSTICOS EN LA TERAPIA DE LENGUAJE: DOS CASOS EN HEREDIA

PATHOLOGIZATION OF LINGUISTIC PHENOMENA IN LANGUAGE THERAPY: TWO CASES IN HEREDIA

*Wendy Chavarría Ortiz*¹

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

*Brayan Hernández Cortés*²

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

RESUMEN

Es un estudio crítico de caso, a partir del descriptivismo lingüístico, sobre la praxis de la terapia de lenguaje. Se analiza la percepción de dos terapeutas de lenguaje en el trabajo con niños en sendas escuelas de Heredia; y se comparan premisas teóricas de los terapeutas de lenguaje con teoría lingüística. Existe un proceso de patologización de los fenómenos lingüísticos comunes en niños escolares que se encuentra ligado al entrenamiento lingüístico deficiente que recibieron los terapeutas entrevistados.

ABSTRACT

This is a critical case study, from the perspective of linguistic descriptivism, on the praxis of language therapy. An analysis is carried out of perception of two language therapists working with children at two schools located in Heredia; and theoretical premises of language therapists are compared with linguistic theory. There is a process of pathologization of the common linguistic phenomena in school children that is linked to the deficient linguistic training of the therapists interviewed.

Palabras clave: lingüística, variación lingüística, patologías del lenguaje, terapias del lenguaje

Keywords: linguistics, linguistic variation, disorders, language therapy

El terapeuta diagnostica y ofrece tratamiento para trastornos del lenguaje, la voz y el habla. También se encarga del seguimiento de los pacientes en proceso de recuperación debido a malformaciones orofaciales, innatas o causadas por un accidente, y enfermedades que afectan la producción del habla. La terapia del lenguaje es una profesión intrínsecamente interdisciplinaria, pues los terapeutas se valen de conocimientos de medicina, pedagogía, lingüística

1 Correo electrónico: wendychavao@gmail.com

2 Correo electrónico: bhdez94@gmail.com

o psicología para llevar a cabo sus objetivos. Por ello es necesario que en su formación se incluyan las herramientas teóricas y prácticas que le permitan realizar los diagnósticos con mayor precisión y respaldo.

Las siguientes son las razones para llevar a cabo esta investigación: 1) la presunción de que los profesionales de terapia del lenguaje tienen conocimientos insuficientes de la lingüística; 2) la patologización de fenómenos lingüísticos puede llevar a un diagnóstico innecesario en niños escolares; 3) la escasez de trabajos planteados desde la lingüística. Por tanto, la presente investigación analiza la percepción de los terapeutas de lenguaje en el trabajo con niños en dos escuelas de Heredia: E1³ y E2⁴, en Costa Rica.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Una de las oposiciones teóricas más importantes es la del enfoque prescriptivo ante el descriptivo. El primero se refiere a la tesis que fija, como su fin primordial, el establecimiento de una normativa para el buen uso de una lengua. En este sentido, enaltece la supremacía impositiva de una variedad lingüística, usualmente aquella que maneja el grupo de mayor poder dentro de la comunidad de habla, por sobre otras. Además, el prescriptivismo lingüístico se ha basado históricamente en el uso de la lengua en la literatura y sus clásicos como el modelo para el adecuado uso de la lengua oral; prueba de esto son las usuales menciones a «la lengua de Cervantes» para referirse al «buen español».

El enfoque descriptivo se refiere a una posición abierta e integradora que no concibe las variedades lingüísticas en términos del buen o mal uso, sino que se enfoca en la descripción de la aplicación que le dan los hablantes y reconoce la riqueza de la diversidad intercultural y lingüística de los pueblos.

El *dialecto* consiste en una variante de una misma lengua, y no debe concebirse ni mejor ni peor que otra. Por ejemplo, el español de Costa Rica sería un dialecto, al igual que el español de España o México. Al respecto, Moreno⁵ señala que «[...] cuando se habla de dialecto se está haciendo referencia a una modalidad concreta de una lengua y que esa modalidad no tiene por qué estar desprestigiada [...]»

Por otro lado, en el campo de la fonología es imprescindible retomar el concepto de fonema, el cual consiste en unidades mínimas que no poseen significado y, que como mencionan Hualde, Olarrea, Escobar y Travis⁶, son sonidos

3 E.1: terapeuta de lenguaje de la escuela 1.

4 E.2: terapeuta de lenguaje de la escuela 2.

5 Francisco Moreno. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (Barcelona: Ariel, 1998) 91.

6 José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea, Ana María Escobar y Catherine E. Travis. *Introducción a la lingüística hispánica* (Nueva York: Cambridge University Press, 2010) 46.

contrastivos y que al combinarse forman unidades morfológicas. A diferencia del fonema, un grafema es «la *unidad contrastiva* mínima del *sistema* de escritura de una lengua»⁷. Esta división pone en manifiesto que los fonemas son sonidos y, por tanto, pertenecen al uso oral de una lengua y los grafemas son unidades de un sistema de escritura. En otras palabras, las letras no equivalen a los fonemas o sonidos de una lengua, ya que pertenecen a sistemas distintos

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación es un estudio de caso con enfoque sincrónico. Se extrajeron los datos mediante entrevistas semi-dirigidas aplicadas a dos especialistas en terapia de lenguaje, quienes trabajan con niños en dos escuelas heredianas. Con el fin de mantener el anonimato de los profesionales entrevistados, se les denomina E1 y E2. Para llevar a cabo la elicitación se utilizaron la entrevista, el cuestionario, el cual contiene doce preguntas previamente establecidas, y la grabación de audio. Al inicio de las entrevistas, se plantearon algunas preguntas sobre su formación académica y su labor profesional con el ánimo de crear un ambiente de confianza y reducir el filtro afectivo; sin embargo, aquí solo se hará mención de aspectos relevantes.

En cuanto al tratamiento de los datos, se realizaron un análisis cualitativo y otro comparativo, ya que por cada pregunta se discuten las respuestas de ambos casos y, de forma paralela, se ponen a dialogar con la teoría proveniente de la lingüística. Además, el desarrollo y redacción del análisis sigue el mismo orden de la entrevista. En los casos en que fue necesario, se marcaron los tiempos de la grabación en donde los participantes aportaron una determinada respuesta. Las preguntas se encuentran marcadas en el texto con la letra P y el número correspondiente al ítem del instrumento utilizado (por ejemplo, P.1 corresponde a la primera pregunta del cuestionario) y los enunciados se anotaron completos en los pies de página.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante el ejercicio inicial, se les preguntó a los terapeutas sobre su formación, el tiempo que llevan ejerciendo la profesión y la cantidad de niños con los que trabajan al año. Para contextualizar, ambos son terapeutas de escuelas públicas, coinciden en que han laborado por más de quince años en terapia de lenguaje y en diferentes instituciones; además, tienen a su cargo alrededor de 50 estudiantes por año (a veces se les asigna niños de otras escuelas) y cada sesión de trabajo dura alrededor de treinta minutos.

7 David Crystal. *Diccionario de lingüística y fonética*, trad. Xavier Villalba (Barcelona: Octaedro, 2000 [Texto original publicado en 1997]) 268.

En P.1⁸ se intentó conocer si los terapeutas tenían noción sobre el input lingüístico que recibieron a nivel formativo universitario. Por un lado, E.1 recordó haber recibido «al menos tres cursos de lingüística general y uno de fonética y fonología» (8:20ss), además, afirmó que, entre los contenidos de sus cursos, sí se acercaron a la variedad dialectal costarricense. Por su parte, E.2 no pudo aportar datos sobre su formación en lingüística y fue preciso para responder si parte de su entrenamiento universitario había contemplado la variedad del español costarricense, sino que solamente apuntó que «los chiquitos ya traen algunos sonidos» y que «en el test fonético se determina en cuáles sonidos el niño tiene dificultades» (24:54ss).

En cuanto a P.2⁹, se intentó conocer las metas que se fijan los terapeutas en el trabajo aplicado a los niños. Para E.1, lo que se pretende es «lograr que los niños puedan desenvolverse lingüísticamente con un habla que se entienda» (13:15ss). Además, destacó que suele ir más allá de la producción del habla (lo primordial para la mayoría, según el terapeuta) porque también trabaja las habilidades semánticas, sintácticas y pragmáticas. Mientras tanto, E.2 (30:01ss) se centró en la descripción de su aplicación de la teoría de adquisición. Comparativamente, según la respuesta de P.2, E.1 tiende hacia el descriptivismo lingüístico porque su objetivo es únicamente estimular y trabajar sobre las necesidades lingüísticas de los niños para que logren comunicarse, pero del trabajo de E.2 se puede afirmar que está determinado por una mala interpretación del modelo del período crítico, propuesto por Lenneberg¹⁰. Si se sigue el modelo como parámetro para determinar cuándo un niño necesita recibir la terapia, entonces existe el peligro de incurrir en el error de determinar que la realidad lingüística de los usuarios de las lenguas está regida siempre por los mismos pasos y que cualquier «desviación» es un potencial caso de trastorno. Lenneberg lo que propuso fue un modelo abstracto para teorizar posibles momentos en los que se comienzan a ver en niños la aparición de ciertas palabras o estructuras de una lengua, pero la adquisición es un proceso que no sucede en todos de la misma forma; al igual que al momento de perder los dientes de leche, algunos niños lo hacen antes que otros o al desarrollarnos en la pubertad, algunos lo hacen antes y otros después del periodo propuesto teóricamente para que suceda.

Con respecto a P.3¹¹, los terapeutas consideran que la edad promedio para iniciar con terapia está entre los dos y cuatro años, el cual es un rango etario en el que el desarrollo lingüístico está en pleno auge. Los primeros cinco años de vida de un niño comprenden el periodo de menor estabilidad lingüística, pues

8 ¿Durante su formación tuvo que tomar cursos relacionados con la lingüística?

9 ¿Cuáles son los objetivos primordiales de la terapia del lenguaje aplicada a la niñez?

10 Eric H. Lenneberg. «Biological Foundations of Language», *First language Acquisition. The Essential Readings* (USA: Wiley Blackwell, 2004) 103-108.

11 ¿Desde qué edad es conveniente llevar a un niño a terapia?

todas las estructuras lingüísticas, desde la fonología hasta el discurso, apenas se van adquiriendo y se encuentran en constante cambio. Ante este panorama, es difícil poder realizar afirmaciones o llegar a diagnósticos concluyentes sobre las posibles patologías o trastornos lingüísticos que los niños puedan tener en el futuro. Este revisionismo de los rasgos en la producción lingüística de los niños a edades tempranas reafirma el apego que tienen estos terapeutas al modelo del periodo crítico.

En el modelo de Lenneberg se plantean algunos rasgos no exactamente lingüísticos, pero que adquieren los niños en su proceso de desarrollo motor, en el cual se encuentra inmersa la parte orofacial de la adquisición. No obstante, puede ser problemático apegarse a esta propuesta si se toman las etapas, que Lenneberg divide según la edad promedio, como estratos rígidos y no como un modelo de explicación abstracto. Para ejemplificar, E.1 señaló que recibe a los niños de cuatro años que están en materno y que les exige por edad; según ella, a los cuatro años deben tener todos los fonemas, excepto vibrantes y grupos consonánticos (14:15ss).

Al interrogarles por la metodología de trabajo (P.4¹²), ambos se limitaron a responder que utilizaban los test fonéticos como instrumento de trabajo. E.1 comentó que existen varios test que fueron elaborados por los estudiosos de su disciplina para ser aplicados, pero que prefería crear sus propias pruebas para poder abarcar los diferentes niveles de la lengua (1:07:20ss). Según los datos extraídos, el quehacer de E.2 se puede resumir en tres etapas: el trabajo con los «sonidos de las letras» haciendo ejercicios silábicos, la aplicación del test fonético para descubrir los problemas de los niños y, finalmente, la confección del perfil clínico para el del expediente (14:00ss).

De las respuestas para P.4 se destacan dos aspectos: el primero tiene que ver con la diferencia metodológica entre los terapeutas. E.1 abarca la lengua y sus niveles, mientras que E.2 se enfoca sólo en el nivel fonético. Además, hablar de «el sonido de las letras» denota una clara confusión entre fonema y grafema, la cual pareciera un detalle nimio, pero que en la realidad puede significar la diferencia en un diagnóstico de terapia. Si el terapeuta no distingue los alófonos de un mismo fonema y considera que la relación es de un sonido por letra, entonces podría basar su diagnóstico en este supuesto y determinar que un niño necesita el tratamiento. Al igual que E.2, el mismo sesgo teórico se presenta también en la investigación de Corona¹³, quien asegura que «[l]os niños son capaces de producir los sonidos de las letras, bien sea aisladas, en repetición o en determinadas producciones».

12 ¿Cuáles son los parámetros metodológicos utilizados por un terapeuta del lenguaje para diagnosticar un problema lingüístico en un niño?

13 Ver página 20 de: Claudia Alejandra Corona. «Dislalia funcional: un trastorno del lenguaje, en la Escuela Primaria». Tesis. Universidad Pedagógica Nacional: México, D.F., 2010.

El segundo se refiere a las pruebas fonéticas que utilizan los terapeutas entrevistados. Cabe mencionar que estos instrumentos presentan una lista de palabras en donde se evalúa el uso de vocales y consonantes en distintas posiciones de las palabras (inicial, media, final). En el test utilizado por E2 (recopilado en la investigación), en lugar de aparecer los fonemas entre barras aparecen las letras, por ejemplo /CH/, /Ñ/ y o /B/. Existe un problema con el empleo de la simbología en estos test porque no se toma en cuenta la realidad fonética de la lengua. No se evidencia un conocimiento sobre la distinción entre el fonema y sus diferentes alófonos; además, se mezcla la simbología de los fonemas y la de los grafemas, lo cual genera confusiones, como la de Corona, sobre el «sonido de las letras».

Una oclusiva entre vocales tiende a realizarse como aproximante; sin embargo, en el caso de /B/, como aparece en el test que nos facilitó E.2, se presentan las palabras *bola* y *caballo*. Mediante la aplicación del test, se espera que ambos sonidos sean oclusivos ya que, para el terapeuta, representan «un mismo sonido de la letra B». Es decir, no se toman en cuenta los alófonos de /b/ en la aplicación del test.

Tanto en P.514 como en P.615, se procuró determinar si otras personas intervenían en el diagnóstico de los niños sobre los posibles trastornos. Ambos terapeutas coinciden en que los maestros de clase pueden notar rasgos y que remiten a los niños para que se les haga una revisión. Mientras tanto, solamente E.1 comentó que los padres podían solicitar terapia, pero únicamente en el ámbito privado.

En las respuestas para P.716 se detectan varios problemas. Al preguntar por los casos de trabajo comunes, nuevamente E.2 se refería a los fonemas como letras. En (40:20ss) señala que no pronuncian bien «l, t, s, c, q de queque, g, k de kilo [...] d [y que se debe a] malos hábitos [...] Dicen [e'lao] en lugar de [e'lado] y [de] en lugar de [dedo]. [...] Yo les digo ['de:do]». Para E.2 las letras c, q y k corresponden a tres sonidos diferentes.

Los dos terapeutas consideran que a raíz de «malos hábitos» de la casa y por descuido al comunicarse se producen trastornos del habla en los niños. Por ejemplo, el uso de aproximantes en lugar de oclusivas. Ninguno de los criterios anteriores es válido para producir un problema de lenguaje.

En relación con su trabajo, se les preguntó también que si tenían sonidos meta específicos para cada caso. Por un lado, E.1 basaba su trabajo en mejorar las capacidades de producción de los niños, pero es también el terapeuta

14 ¿Quiénes son los primeros encargados de los niños en enviar los casos hacia usted con el fin de hacer algún tipo de corrección a nivel del lenguaje?

15 ¿Los padres de familia tienen un rol activo en estas solicitudes?

16 ¿Cuáles son los sonidos más comunes que se trabajan con los niños en terapia del lenguaje? ¿Cuáles son los sonidos meta que se busca obtener después de la terapia en un niño?

que reconoció la existencia de una variedad costarricense del español. Mientras tanto, E.2 se refirió a los sonidos meta como los «bien pronunciados» (41:42ss). La importancia que tienen P.8¹⁷ y P.9¹⁸ para esta investigación consistió en desvelar si la reacción de los terapeutas se orientaba hacia el proceso de estandarización del niño violentado, supuestamente con el fin de eliminar las brechas entre los niños mediante el tratamiento o si, por el contrario, se podrían tomar acciones que involucraran la toma de conciencia por parte de los estudiantes para fomentar la aceptación de la diversidad lingüística. Sin embargo, los terapeutas no habían pasado por esta experiencia y no fueron concluyentes para explicar cuál hubiese sido su posición. Cabe resaltar que estos casos de violencia suelen ser comunes e involucran la marginación de los niños por manejar una variedad distinta a la del resto del grupo (incluso podría ser por tener una lengua distinta).

En cuanto a P.10¹⁹, se indagó si los terapeutas manejaban en su trabajo diario la noción de variedades dialectales o, por el contrario, tenían la idea preconcebida de una «variedad estándar correcta» que todos deberíamos usar (según prescriptivismo). E.1 dijo conocer casos en los que compañeros cercanos habían trabajado los rasgos propios de otras variedades; no obstante, fue enfática e insistente en que no se pueden cambiar rasgos lingüísticos que son parte del ser cultural de sus pacientes. E.1 apuntó que «hay omisiones que ellos hacen que yo no le voy a cambiar [...] si usted está en ese contexto, ¿qué voy a hacer yo en 40min?, decime. ¿Y qué le voy a mandar yo para la casa?» (43:15ss).

Caso distinto es E.2, quien contestó directamente que tenía muchos niños nicaragüenses a su cargo y lo ejemplificó de la siguiente forma (se ofrece la transcripción):

Un día de estos me di cuenta que ella [una estudiante de E.2] en vez de silla [sid̃ʒa] dice [sja]. Entonces yo | veo que | yo le respeto porque seguro en la casa nadie dice silla [sid̃ʒa], o sea, omiten totalmente la ‘ye’ [d̃ʒ]. Entonces, hay que respetarlos porque este es su idioma [...] pero estamos en Costa Rica, ahora usted va a tener que usar la ‘s’, va a tener que usar la ‘ye’, va a tener que decir silla [sid̃ʒa] Entonces lo que yo estoy haciendo es que ella se dé cuenta que existe ese sonido [...] O sea, sería como extraño dejarla, hay que respetarle porque, como dice usted, ella no la utiliza porque no está acostumbrada a eso, pero también hay que hacerle ver que existe porque si ella se va a quedar aquí a la hora de que llegue al proceso lectura y escritura ahí va a ser el problema,

-
- 17 En un caso hipotético en el que un niño es objeto de acoso escolar (*bullying*) por utilizar algunos sonidos distintos a los de sus compañeros, ¿cuál es el procedimiento que se llevaría a cabo?
- 18 ¿Se trabajaría con el niño afectado por la violencia o con los niños que ejercen la violencia?
- 19 ¿Cuál sería el procedimiento que realizaría si, hipotéticamente, le piden trabajar con un niño que maneja rasgos lingüísticos foráneos?

te va a omitir totalmente, nunca te va a poner todas las palabras [...] Aquí hay muchos niños nicaragüenses que sí, hablan como nicaragüenses. [Entrevistados 1: ¿No los traen o sí?] [E2] Sí, claro. [...] Yo tengo uno que ha mejorado muchísimo (52:30ss).

A partir de las respuestas anteriores se reafirma que la lingüística en general vela incansablemente para que el trato hacia las lenguas y sus variedades sea totalmente descriptivo. Este conocimiento aplicado lleva hacia un trabajo en el que se comprenda la diversidad de variedades y el respeto hacia las mismas, tanto como hacia otras lenguas. En el enfoque prescriptivo se niegan e invisibilizan a las personas, la cultura y la riqueza etnolingüística que componen una sociedad. Un profesional con formación lingüística no está exento de la aplicación ética apropiada en su trabajo diario, de otro modo cualquier fenómeno o innovación lingüística sería una enfermedad, al salirse de las normas de la RAE, por ejemplo.

En la investigación de Corona se encontraron comportamientos similares a los de E.2. Entre las características del retraso del lenguaje Corona menciona «mala pronunciación, omisiones o sustituciones de sonidos y falta de estimulación del lenguaje oral. Es decir, la falta de interés por parte de los padres por que el niño pronuncie bien»²⁰. Para este pensamiento, tener retraso del lenguaje es sinónimo de hablar incorrectamente generado gran parte del problema teórico que visibiliza este trabajo.

Al final de la entrevista se les preguntó sobre los postulados éticos que se manejan en terapia del lenguaje. P.11²¹ es una pregunta contrastiva, dado que las respuestas anteriores podían ir en contra de esta última respuesta. En ambas consultas las respuestas no fueron ni esperadas ni concluyentes. E.1. se refirió a puntos a tomar en cuenta, como en (15:30ss), donde dijo que «no me encanta estar manipulando caritas [...] lo siento sumamente invasivo [...] no es cuestión de ética es cuestión de respeto». Mientras tanto, E.2 directamente dijo que ella se guiaba éticamente por la normativa de la institución escolar en donde trabaja.

Si su papel profesional y la ética a la que responden no están claros, lo permitido, y lo que no, no tienen límites que puedan ser respetados. E.1. decía que cada terapeuta es muy diferente en su forma de trabajo; sin embargo, los parámetros son necesarios para que el actuar de los especialistas de una disciplina sea congruente y conveniente. Los datos recolectados no permiten la generalización, pero no deben ser obviados.

20 Corona, 2010: 21.

21 ¿Cuáles son los postulados más importantes a nivel ético que manejan los terapeutas del lenguaje?

CONCLUSIONES

En el trabajo de los terapeutas de lenguaje analizado, parece haber una preferencia hacia el modelo prescriptivista. Esto acarrea problemas serios para la población que termina en las sesiones de terapia de lenguaje porque su variedad lingüística es suficiente para que sean considerados pacientes en potencia.

Los terapeutas podrían estar considerando «los chineos» y los «malos hábitos» como trastornos, aun cuando hay una vasta lista descrita con precisión y rigurosidad lingüística. Ambas coinciden en que el uso de aparatos tecnológicos y la falta de estimulación en el hogar son sus principales causas; no obstante, ninguna de las dos es una causa física o neurológica.

En relación con las herramientas utilizadas actualmente, parece que los test fonéticos y fonológicos (con las modificaciones que puedan hacer personalmente) son las únicas que prefieren utilizar. Esta es una gran brecha para el trabajo del lingüista, quien debe proveer a los terapeutas de más y mejores herramientas que contribuyan en el trabajo de diagnosticar y tratar a los pacientes.

Los terapeutas podrían mejorar su entrenamiento lingüístico, ya que las deficiencias detectadas en el manejo de conceptos tan básicos como fonema, grafema, variedad o dialecto ponen en tela de duda su preparación y su capacidad de lidiar con los verdaderos trastornos lingüísticos.

Esta investigación da pie a plantear la hipótesis de que el origen de los problemas viene desde la formación de cada terapeuta. Es, por tanto, necesario investigar el contenido de los cursos de lingüística que reciben los terapeutas en las universidades costarricenses.

Los aportes de la lingüística a la terapia de lenguaje en el ámbito costarricense son nulos. Además del problema que aquí se ha planteado, quedan otros problemas por investigar; por ejemplo, es posible que sea necesaria una investigación respecto al trato que se les da a las personas con dificultades auditivas. Según E.1, los sordos «culturalmente son vagos» (1:25ss), en el sentido de perezosos, para aprender los ejercicios de lectura de labios y articulación. El terapeuta nunca consideró que esta población tiene la lescó como lengua materna y que imponerle la lengua oral se enmarca en un contexto de violencia porque deja de lado los parámetros de inclusión social.

LA PRODUCCIÓN DE LOS ALÓFONOS ASPIRADOS DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES

STUDENTS' REALIZATION OF ENGLISH ASPIRATED ALLOPHONES

Didier Rojas Cerdas¹

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Estas páginas se refieren a estudios sobre la producción de los fonemas /p/, /t/, /k/ y sus respectivos alófonos aspirados [p^h], [t^h], [k^h]. Se indaga sobre el comportamiento de este rasgo fonético en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, con el español como lengua materna. Se realiza un estudio empírico y como aporte al área de la adquisición de lenguas y, muy especialmente, al contexto lingüístico y social costarricense. Los resultados revelan que el porcentaje de ocasiones en las que los fonemas son aspirados apropiadamente es baja, y aspecto importante de considerar en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

Reference is made to studies on the production of the phonemes /p/, /t/, /k/ and their corresponding allophones [p^h], [t^h], [k^h]. This phonetic feature is explored among EFL students whose first language is Spanish. An empirical study was carried out to contribute to the field of language acquisition, specifically in our linguistic and social context. The results reveal that the percentage in which phonemes are appropriately aspirated is low; therefore, aspiration is an important aspect in the teaching-learning process of English as a Foreign Language.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, fonología, adquisición de idiomas

Keywords: English as a foreign language, phonology, language acquisition

INTRODUCCIÓN

La aspiración fonética se da en idiomas como el inglés, el alemán estándar y las lenguas escandinavas. Otros idiomas no presentan este fenómeno: el francés, el español, el italiano, las lenguas eslavas, el ruso o el polaco².

1 Correo electrónico: didierrojasc@gmail.com

2 Beverly Collins y Inger M. Mees. *Practical Phonetics and Phonology*, 3.^a ed. (Londres: Routledge, 2013) 88.

La aspiración fonética se representa con el símbolo diacrítico [h] y en inglés ocurre cuando los fonemas fortis oclusivos /p, t, k/ aparecen en posición inicial de una palabra o de sílaba acentuada. La sílaba experimenta un retraso en el ataque; además de un resoplo de aire para lograr el efecto de aspiración³. La selección de un fonema oclusivo sordo aspirado, en lugar de uno no aspirado, se determina por el entorno en el que aparece. Las oclusivas aspiradas aparecen al principio de una palabra, mientras que las oclusivas no aspiradas aparecen después de [s]; las oclusivas aspiradas aparecen antes de una vocal o una consonante sonora, mientras que las oclusivas no aspiradas aparecen al final de una palabra. Este conjunto de contextos se plantea de manera sucinta al referirse a la posición de la consonante en la sílaba: las oclusivas aspiradas aparecen al principio de la sílaba y las oclusivas no aspiradas aparecen en otros lugares⁴.

Los aprendientes de una lengua extranjera, en su intento de pronunciarla, acuden al sistema fonológico de su lengua materna y lo utilizan en la lengua que se está aprendiendo, denominada de aquí en adelante como L2. En muchos casos, el uso de fonemas similares es suficiente para darse a entender con los nativo-hablantes. No obstante, es necesario trascender ese nivel básico y conocer la fonética del idioma extranjero de forma más precisa. Estudiar con detalle los aspectos fonéticos de la L2 ayuda a desarrollar la percepción y quizá llegar a notar características tan sutiles de la lengua meta que a veces se pueden pasar por alto. En español no se aspiran los fonemas /p, t, k/ en ningún entorno fonético; por lo tanto, esta característica representa un reto fonológico para los estudiantes que tengan el español como lengua materna, de aquí en adelante L1.

Numerosos estudios sobre la pronunciación abarcan el tema de la aspiración de forma más bien general. Las investigaciones en aspectos puntuales como el del presente estudio es menor. Suarez califica de escasa la cantidad de investigaciones realizadas y disponibles⁵.

El propósito de esta investigación es revelar algunos estudios sobre la producción de los fonemas /p/, /t/, /k/ y sus respectivos alófonos aspirados [p^h], [t^h], [k^h]. Una vez realizado este recorrido, se estudia el comportamiento de este fenómeno en los estudiantes de la carrera de Inglés de la Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica) como lengua meta L2 que tienen el español como L1. A partir de ahí, se busca realizar un estudio empírico del que se espera sea un aporte al área de la adquisición de lenguas y, muy especialmente, en el contexto lingüístico y social del país. Se propone mostrar algunas características

3 Collins y Mees, 87.

4 David Odden. *Introducing Phonology*, 2.^a ed. (Cambridge: University Printing House, 2015) 17.

5 Philip Suarez. *The Pronunciation of the Aspirated Consonants P, T, and K in English by Native Speakers of Spanish and French* (Miami: Florida International University, 2008) 145.

de estos fonemas para su mejor comprensión y, por ende, para su mejor análisis por parte de los estudiantes y de los profesores de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Intentar hacer un aporte con estudios empíricos en nuestro contexto es relevante en tanto la prominencia de esta lengua en el país y en el mundo.

En este estudio se hace hincapié en que para estos estudiantes la aspiración fonética es algo foráneo, al carecer de la competencia tácita de esta característica fonética. Por lo tanto, incorporarla dentro del sistema fonológico requiere de un esfuerzo consciente y disciplinado, hasta que quizá en algún momento, se pueda convertir en una habilidad adquirida que fluya de forma natural. Además, se destaca que la población escrutada recibe las primeras clases acerca de estos fonemas aspirados en el segundo semestre de la carrera; es decir, que para el momento de este estudio, ya han pasado dos años desde el primer encuentro con el tema, lo cual contabiliza dos años de oportunidad de asimilación de esta característica fonética.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

Una buena parte de los estudios realizados sobre la pronunciación abarca el tema de forma general. La cantidad de investigaciones que se centran en el tema de los fonemas oclusivos aspirados del inglés y su adquisición por parte de estudiantes L2 es escasa. Los primeros estudios comenzaron en 1964 con Lisker y Abramson quienes compararon diferencias significativas entre varios idiomas; a nombrar, inglés americano, cantonés, holandés, húngaro, tamil y español puertorriqueño. Estos autores dieron un énfasis especial a la producción de los fonemas /p/, /t/, /k/ a inicio de palabra y seguidos por vocales⁶.

En 1986, Flege y Eefting desarrollaron un estudio sobre la producción de las consonantes /p/, /t/, /k/ basados en los estudios de Lisker y Abramson y Williams. Ya era conocida la dificultad de los nativos de la lengua española para producir los alófonos aspirados de estos fonemas. Para este estudio, Flege y Eefting se concentraron en medir el *Voice Onset Time* (VOT)⁷. Hacen referencia a estudios previos, a los suyos propios, los cuales ya habían demostrado que debido a la diferencia fonética entre el español y el inglés los aprendientes tenían dificultad en adoptar los sonidos /p/, /t/, /k/; por lo tanto, el resultado común es la omisión de la aspiración, cuyo resultado es una producción igual o similar a la de su lengua nativa.

6 Leigh Lisker y Arthur S. Abramson. «A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements», *WORD* 20, 3 (1964): 384-422 (388). DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.1964.11659830> DOI: 10.1080/00437956.1964.11659830.

7 James Emil Flege y Wieke Eefting. «Linguistic and Developmental Effects on the Production and Perception of Stop Consonants», *Phonetica* 43 (1986): 155-171. DOI: <https://doi.org/10.1159/00026176810.1159/000261768>.

En la discusión de los resultados del estudio, Flege y Eefting concluyeron que los nativos del español no lograron producir las consonantes /p/, /t/, /k/ a inicio de palabra con la misma duración (VOT) que los nativos del inglés; es decir, no lograron prolongar el sonido tanto tiempo como lo haría un nativo. Cabe aclarar que los nativos del inglés norteamericano mostraron un VOT de entre 20 y 60 ms y los hablantes del RP en Inglaterra pueden alcanzar los 100 ms. Además, aclaran que los resultados solo confirmaron los datos de estudios previos y las predicciones que ellos habían formulado.

Suarez contó con la asistencia de ocho informantes nativos del francés y del español. Escogió indistintamente estas dos lenguas ya que ninguna posee, dentro de su sistema fonológico, oclusivas aspiradas. Suarez expuso a los estudiantes de inglés como L2 palabras que contenían las tres consonantes aspiradas en posición inicial, tales como *pill*, *tip*, *cod*, estas fueron colocadas en oraciones completas con el fin de generar una pronunciación en un ambiente normal⁸.

Neto muestra un estudio con estudiantes brasileños hablantes de portugués como lengua nativa⁹. El portugués es otra lengua que carece de fonemas aspirados. Neto realizó el estudio con estudiantes de inglés como L2 de nivel intermedio y avanzado. Durante el estudio registró 1590 instancias donde se presentaron los fonemas aspirados. Los resultados son resumidos en porcentaje de ocasiones en que fueron producidos dentro de los parámetros normales de un nativo: /p/, 19,7 %; /t/, 34,4 %; y /k/, 17,5 %, con un promedio de las tres juntas de un 23,96 %. Estos resultados arrojan luz muy significativa ya que normalmente los estudios no habían analizado los tres fonemas por separado, sino como un conjunto. Los porcentajes muestran que los nativos del portugués tienen una mayor afinidad o facilidad para pronunciar el fonema /t/ que los otros dos.

Pocos idiomas presentan esta característica; el inglés es una de esas lenguas y puede variar dentro de sus propios dialectos; no obstante, la mayoría lo manifiestan¹⁰. La aspiración es un fenómeno de escasa frecuencia en las lenguas del mundo. En Europa se hablan más de 200 idiomas, pero solo el inglés, el alemán y el islándico manifiestan esta característica. Suarez ve esta característica fonética como no marcada tomando en cuenta la cantidad de idiomas que son hablados en Europa y que solo unos pocos poseen consonan-

8 Suarez: 147.

9 Tufi Neder Neto. «The Aspiration of Voiceless Stops by Brazilian Learners in Contexts of Authentic Communication», *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies* 3, 2 (2016): 203-219 (208).

10 Collins y Mees, 89.

tes aspiradas¹¹. A propósito de característica no marcada, Marquant¹², cita a Jakobson como el lingüista que precisó por primera vez y de manera esencial el concepto de marcado en relación con el carácter asimétrico de las oposiciones morfológicas.

Los posibles problemas de pronunciación de los aprendientes del inglés cuando su L1 es el español son varios: uno de ellos es omitir la aspiración; un segundo es realizarla esporádicamente, un tercero es producirla de forma muy leve; de cualquier manera eso le generará un acento en el mejor de los casos—lo cual no es del todo malo en algunos contextos—y problemas de inteligibilidad en el peor de los casos.

Dale y Poms señalan la consonante /p/ como un fonema familiar para los hablantes de la mayoría de los idiomas; sin embargo, resulta mucho más explosiva en inglés que en otras lenguas. La ausencia de aspiración en [p] puede llevar a confusiones porque una palabra como *pear* podría sonar como *bear* y obviamente eso crearía problemas de comunicación. La consonante /t/ es un sonido común y, para muchos estudiantes, no representa mucha dificultad. No obstante, al pronunciarse en inglés, se requiere una fuerte expulsión de aire, y de no ser así, podría sonar como [d]. Si se pronuncia de ese modo *ten* sonaría como *den*. La consonante /k/ es un sonido fácil de producir; sin embargo, es más explosiva en inglés. Cuando comienza una palabra, debe ser producida con una aspiración fuerte y resoplo de aire¹³.

METODOLOGÍA

El estudio consiste en el análisis de muestras lingüísticas de los estudiantes de inglés de tercer año de la carrera de la enseñanza del inglés para III y IV ciclo en la Universidad Nacional. La muestra fue tomada de ejercicios de dos tipos: controlados y no controlados. En el controlado los estudiantes leyeron una lista de preguntas y respuestas que contenían los fonemas (alófonos) en estudio. El no controlado consiste en una conversación libre en parejas de estudiantes acerca de temas relacionados con la economía y el comercio. Ambas actividades se grabaron para su análisis.

Los dos tipos de actividades procuraron obtener información desde dos perspectivas diferentes y, de ese modo, darle mayor validez al estudio. En ambos ejercicios se recurrió a la participación de 24 estudiantes en total: en el primer ejercicio participaron ocho de forma individual y en el segundo 16

11 Suarez: 149.

12 Hugo Manquant. «La teoría del “término marcado” como elemento subyacente de una didáctica del español para estudiantes extranjeros», *Boletín AEPE* XVI, 30 (1984): 113-127 (113).

13 Paulette Dale y Lilliam Poms. *English Pronunciation Made Simple* (Nueva York: Longman, 2005) 172.

diferentes. En el ejercicio controlado, el corpus incluyó 30 palabras en posición inicial o después de una consonante nasal con el fonema /p/, 30 palabras con el fonema /t/ y 25 con el fonema /k/ todas las palabras en los entornos mencionados.

El estudio se enmarca en el paradigma mixto, es decir, cuantitativo-cualitativo, pues los resultados de ambos ejercicios fueron cuantificados; sin embargo, la evaluación de la *calidad* de los alófonos incluyó la interpretación del investigador. A los estudiantes no se les advirtió de la índole del estudio y las muestras se tomaron en un curso ajeno a la fonética o la fonología. No se contó con medios electrónicos de análisis de audio tales como un espectrógrafo. Los resultados se analizaron desde dos perspectivas, la del investigador, quien funge como profesor de inglés en dicha institución de enseñanza superior. La otra, la colaboración de una nativa del idioma inglés quien grabó los ejercicios controlados y esta grabación se usó como modelo.

Las muestras de los estudiantes se analizaron desde dos parámetros fonológicos: uno es la comparación con el modelo de pronunciación nativa (qué tan similar suenan los informantes al modelo nativo del inglés) y en el segundo, se midieron con base en el sistema fonológico del español (medir o juzgar cuánto se alejan los fonemas en cuestión de la pronunciación del español). Es decir, los sonidos son interpretados desde un continuo donde en un extremo está la fonética del inglés estándar y del otro lado el español estándar.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el ejercicio controlado el fonema /p/ y el fonema /t/ se presentaron en 30 ocasiones y el fonema /k/ en 24 ocasiones para un total de 84; esto multiplicado por los 8 informantes da un total de 680 apariciones de los fonemas en el estudio (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Cantidad de apariciones de los fonemas en el ejercicio controlado

	[p ^h]	[t ^h]	[k ^h]	Totales
Cantidad de cada uno de los fonemas	30	30	24	84
Total por 8 informantes	240	240	200	680

Fuente: Datos tomados del presente estudio.

En el cuadro 2 se muestra la cantidad de veces que cada estudiante produjo la aspiración.

Cuadro 2. Cantidad de manifestaciones de los fonemas en el ejercicio controlado por estudiante

Número de estudiante	[p ^h]	[t ^h]	[k ^h]
	30	30	25

Número de estudiante	[p ^h]	[t ^h]	[k ^h]
1	17	7	4
2	5	3	0
3	21	18	6
4	30	30	17
5	11	10	7
6	22	18	12
7	19	18	8
8	9	5	6
Totales	134	109	60

Fuente: Datos tomados del presente estudio.

El cuadro 3 presenta los porcentajes en que cada uno de los fonemas fue pronunciado con su respectiva aspiración individualmente y también el promedio entre los tres fonemas.

Cuadro 3. Porcentaje de manifestaciones de fonemas en ejercicio *controlado*

Porcentaje general de pronunciaciones con la aspiración por fonema	[p ^h]	[t ^h]	[k ^h]
	55,8 %	45,4 %	30 %
Promedio de pronunciaciones con la aspiración	44 %		

Fuente: Datos tomados del presente estudio.

El cuadro 4 presenta el ejercicio no controlado con la cantidad de ocasiones en que se presentaron los fonemas aspirados en las conversaciones (columna A) y las veces en las que los fonemas fueron producidos con un nivel de aspiración (columna B).

Cuadro 4. Cantidad de manifestaciones de los fonemas en el ejercicio *no controlado*

Pareja de estudiantes	[p ^h], [t ^h], [k ^h]	
	Número de veces que se presentaron los alófonos aspirados en los diálogos	Número de veces en que se produjo de forma aspirada
1	25	7

[p ^h], [t ^h], [k ^h]		
Pareja de estudiantes	Número de veces que se presentaron los alófonos aspirados en los diálogos	Número de veces en que se produjo de forma aspirada
2	32	26
3	31	7
4	34	28
5	20	14
6	26	8
7	26	13
8	27	7
Totales	221 = 100%	110 = 49,7 %

Fuente: Datos tomados del presente estudio.

En el cuadro 5 se representa los porcentajes de manifestaciones en el ejercicio no controlado.

Cuadro 5. Porcentaje de manifestaciones en el ejercicio no controlado

Porcentaje general de pronunciaciones con la aspiración por fonema	[p ^h]	[t ^h]	[k ^h]
	35,4 %	34,5 %	30 %
Promedio de pronunciaciones con la aspiración	49,7 %		

Fuente: Datos tomados del presente estudio.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran hallazgos similares a los obtenidos en estudios previos. La tendencia de los aprendientes del inglés como L2, cuya lengua materna es el español, es de difícil pronunciación en las oclusivas sordas aspiradas de ese idioma. Algunas razones ya han sido mencionadas a lo largo del estudio, pero una de esas podría ser que el estudiante se apega al uso del sistema fonológico de su lengua nativa y lo replica en la nueva lengua meta. En el ejercicio controlado es que, dentro de una oración con varias palabras con los sonidos en entorno de aspiración, los estudiantes pronunciaron algunas de ellas con la aspiración y otras sin aspiración; es decir, no lograron una pronunciación sostenida cuando los fonemas aparecieron muy cerca uno del otro. Al menos uno de los estudiantes logró una pronunciación casi perfecta de las aspiradas lo cual deja de manifiesto que con un buen «monitoreo» en

palabras de Steven Krashen se podría alcanzar una pronunciación sostenida de la aspiración¹⁴.

En el ejercicio controlado, los resultados muestran que en un 44 % de las ocasiones los sonidos aspirados fueron producidos, no obstante, sería muy valioso conocer el VOT; es decir, hubo aspiración, pero no podemos conocer con certeza la *calidad* de esa aspiración. Un VOT aceptable tiene una demora de entre 20 y 100 milisegundos. Ante la ausencia de aparatos electrónicos especializados, en este estudio, nos privaremos de esa variable por el momento.

Dato valioso es el acceso que permite el estudio a información acerca de estos fonemas por separado. Los resultados muestran que en el ejercicio controlado el fonema con mayores aciertos es [p^h], con casi un 10 % por encima de [t^h] y muy por debajo se encuentra [k^h] que muestra ser el fonema que presenta menor nivel de manifestación. La razón de la mayor aparición de uno u otro es todavía una incógnita, podríamos hacer conjeturas de interpretación fonética tales como que para un nativo del español es más difícil aspirar un fonema en punto de articulación velar que uno bilabial o alveolar, pero no tenemos datos contundentes que den evidencia sólida para llegar a esas conclusiones. Por lo pronto, la recomendación propia y para el lector es la de realizar estudios más específicos al respecto de estos fonemas.

En cuanto a la segunda actividad —no controlada—, el cuadro 4 muestra los resultados obtenidos. En este ejercicio participaron 16 estudiantes, quienes realizaron un ejercicio de conversación en parejas con temas asignados por el profesor. Cada pareja habló por ocho minutos. Las conversaciones fueron grabadas para el análisis posterior. Los alófonos aspirados se presentaron en 221 veces. Fueron aspirados por los estudiantes en un 49,7 % de ocasiones entre las que se presentaron palabras que requieren un alófono aspirado. Una vez más se mantuvo el mismo orden que en el ejercicio controlado: los participantes lograron aspirar el fonema [p^h] en mayor porcentaje, seguido por el fonema [t^h] y, por último, el fonema [k^h].

En suma, este estudio extrae información valiosa en cuanto al comportamiento de la fonología. Revela detalles del sistema fonológico de cada lengua y cómo los hablantes nativos de una u otra lengua se apegan a su propio sistema. No obstante, deja un desafío para la lingüística en general y especialmente para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras para mejorar sus prácticas didácticas y guiar a los estudiantes a la adquisición de fonemas divergentes del sistema fonético de la lengua materna. Es un estudio exploratorio que puede abrir las posibilidades a investigaciones más especializadas. En futuros avances se visualiza la posibilidad de ampliar la muestra de informantes, los tipos de actividades, así como incluir medios tecnológicos,

14 Stephen Krashen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982) 15.

cuyo análisis involucre la percepción que nativos del inglés puedan dar con respecto a las muestras recolectadas.

RECOMENDACIONES

Estas recomendaciones pueden tener pertinencia para la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del inglés.

- Los alófonos aspirados de los fonemas /p, t, k/ conllevan dificultad para los estudiantes de inglés como L2 y que cuentan con español como L1. Eso implica un reto tanto para el estudiante como para el docente.
- Las prácticas controladas y no controladas pueden ser usadas como un instrumento de clase para realizar diagnósticos y evaluación continua.
- Se requiere concientización de lo que un fonema representa para el oído altamente entrenado de un nativo de una lengua. Es decir, que una «pequeña» diferencia para el estudiante es una «gran» diferencia para el oído del nativo hablante.
- La exposición continua a hablantes nativos puede facilitar la adquisición de un fonema marcado.
- La relativamente escasa investigación, en este tema, sobre todo en nuestro contexto representa una necesidad y a la vez una oportunidad de investigación para suplir ese faltante.

THE EFFECT OF ORAL BOARD TESTS ON LEARNER MOTIVATION

EL EFECTO DE LOS EXÁMENES ORALES POR TRIBUNAL EN LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

*Roy Emilio Gamboa Mena*¹

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

ABSTRACT

The study addressed the effect of oral board tests on learner motivation in an English Teaching major in Costa Rica. The construct of motivation, the types of motivation, and the connection between motivation and learning were examined. This exploratory study is based on the quantitative cross-sectional survey research method. It is concluded that oral board tests seem to be a demotivating factor for most participants. These tests are linked to bad experiences, which could affect learner motivation negatively. The professors or issues related to them are viewed as demotivating; and some oral board test questions or related issues are a cause of demotivation as well.

RESUMEN

En un programa universitario costarricense en la Enseñanza del Inglés, se investiga el efecto que tienen en la motivación para el aprendizaje los exámenes orales con tribunal. Se analizan los conceptos de motivación, los tipos de motivación y la conexión entre motivación y aprendizaje. Es un estudio exploratorio y se basa en el método de encuesta transversal cuantitativa. Los exámenes orales de tribunal parecen ser un factor de desmotivación para la mayoría de los estudiantes; los exámenes orales de tribunal se relacionan a malas experiencias lo cual puede afectar de manera negativa la motivación de los estudiantes; los profesores o asuntos relacionados a ellos resultaron ser desmotivantes; finalmente, algunas preguntas o asuntos relacionadas con estas también son fuente de desmotivación.

Keywords: motivation, testing, oral board-tests, demotivation, oral tests

Palabras clave: motivación, evaluación, exámenes orales, desmotivación

1 Correo electrónico: roy.gamboamena@ucr.ac.cr /gamboa.roy@gmail.com

INTRODUCTION

Motivation has been described as an important individual difference that plays a significant role in the language learning process.² As such, motivation may be linked to many aspects in the language classroom including evaluation. The present study explores the impact of oral board tests on learner motivation in the Bachelors in English Teaching (BET) program at the University of Costa Rica³. To this end, the construct of motivation, the types of motivation, and the connection between motivation and learning are addressed. Previous studies on evaluation/assessment and motivation are briefly reviewed. Likewise, a description is provided on how oral board examinations are conducted in that major. An explanation of the methodology adopted for the study, the analysis of the data collected and the discussion of the results are presented.

THEORETICAL FRAMEWORK

MOTIVATION

Motivation in language learning has been a subject of interest for quite a long time now. According to Tatar, “studies on L2 motivation date back to the early 1960s, starting with the work of Robert Gardner and his colleagues in Canada [...]”⁴ However, motivation is a difficult-to-define construct, as Ur argues: “The abstract term motivation on its own is rather difficult to define.”⁵ Despite this limitation, researchers have offered various explanations for the concept of motivation. In 1994, Brown defined motivation as “an inner drive, impulse, emotion or desire that moves one to a particular action.”⁶ Ehrman later described motivation as “the perceived “payoff” for the students’ investment of time, energy and effort. It has to do with why the student is there in the first place and what keeps him or her working.”⁷ Overall, earlier conceptualizations of motivation viewed it as a construct pertaining to the individual. More recent models contrastingly portray motivation as construct permeated by the context and the collective. Tatar explains this as follows:

-
- 2 Sibel Tatar. “An Overview of Research on Second/Foreign Language Learner Motivation and Future Directions.” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 46, 2 (2017): 697-710.
 - 3 Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, San Ramón, Costa Rica.
 - 4 Tatar, 700.
 - 5 Penny Ur. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996) 274.
 - 6 Douglas Brown. *Principles of Language Learning and Teaching* (San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994) 153-154.
 - 7 Madeline Ehrman. *The Affective Dimension: Motivation, Self-Efficacy, and Anxiety. In Understanding Foreign Language Difficulties* (Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996) 135-156.

This comprehensive model [Dörnyei's model] builds on the previous models, including intrinsic and extrinsic motives, and subsumes the influence of other factors related to the learning context, such as the teacher, the curriculum, and other learner.⁸

TYPES OF MOTIVATION

Traditionally, researchers have described several types of motivation in language learning motivation: instrumental, integrative, and assimilative; intrinsic and extrinsic. Brown has defined instrumental motivation as the “motivation to acquire language as means for attaining instrumental goals: furthering a career, reading technical material, translation and so forth.” He also proposed that integrative motivation is that “employed when learners wish to integrate themselves within the culture of the second language group, to identify themselves with and become part of society.”⁹ Likewise, Knapp asserts that “integrative motivation develops as a result of students’ desire to acquire a new language and become part of that new speech community.”¹⁰ Assimilative motivation, in turn, has been described as “the drive to become an undistinguishable of a speech community and it usually requires prolonged contact with the second language culture.”¹¹ However, these divisions of motivation have been questioned recently because of the new globalized contexts in which language learning is taking place. For example, Tatar challenges integrative motivation when she proposes that “today many scholars agree that integrativeness in this traditional form is no longer applicable in the wide variety of contexts where English is being studied and used in the globalized world.”¹²

MOTIVATION AND LANGUAGE LEARNING

The role of motivation in language learning has been accepted for a number of years. Brown and Gonzo, for example, assert that “considerable research has demonstrated that attitudes and motivation play a role in learning a second language.”¹³ The connection between motivation and language learning was also described by Ur, as she proposed that “motivation is very strongly related

8 Tatar, 702.

9 Brown, 1994: 154.

10 Alexandra Knapp. “Escaping the Gender Box: An Empirical Study of Anxiety Experienced by English as a Second Language Learners,” *Masters Theses and Specialist Projects. Paper 391*, 2008. Retrieved from: <http://digitalcommons.wku.edu/theses/391>.

11 Brown, 1994: 155.

12 Tatar, 698.

13 Douglas Brown and Susan Gonzo (1995). *Readings on Second Language Acquisition* (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents) 207.

to achievement in language learning...¹⁴ More recently, Kisin affirmed that “Motivation [...] is an important factor in learning a foreign language” and asserted that “It is believed that motivation has a direct impact on the achievement in learning a second language.”¹⁵

PREVIOUS STUDIES ON EVALUATION/ASSESSMENT AND MOTIVATION

In 2008, Marcin Lewandowski researched how regular testing impacted learner motivation. Her study included 15 participants distributed into an experimental group and a control group. Both were given the same instruction, followed the same study program, and were given three assessments. Students in the experimental group were told in advance that they were going to be tested while learners in the control group were given their assessment without prior notice. She found evidence that “regular assessments with prior notice impact positively on language learning,” and that “formal [announced] tests provided the less motivated learners the necessary stimulus to revise.”¹⁶ Finally, the study provided evidence that, contrary to the common belief that tests are stressful and hinder learning, learners found the tests motivating and actually studied more because they knew they would be tested.

In 2013, Bozon conducted a study in Romania to explore the relationship between student motivation towards learning and evaluation processes.¹⁷ The methodology included two instruments: questionnaires and interviews. The participants were high school students and their teachers. It was concluded that

the forms and ways through which evaluation is performed, evaluation methods, the frequency of a particular type of evaluation and, consequently, of a particular type of grading, [...] are factors which must be analyzed in describing [the] relationship [between] evaluation [and] motivation of students.¹⁸

In 2015, Haggerty and Fox studied the relationship between language testing experience and motivation to learn English among young South Korean adolescents. This exploratory factor-analysis study took place at a middle school in Korea and used a questionnaire for data collection. The results suggest that “second language motivation, based on the L2 motivation factors identified as

14 Ur, 1996: 274.

15 Nina Kisin. “Business English Learners’ Motivation,” *Philologica Jassyensia* 13, 1 (2017): 177-184.

16 Marcin Lewandowski. “Assessment, Motivation and Language Learning – research into the effect/impact of assessment on SL learning,” *RaPAL Journal* 66 (2008): 26-31 (30).

17 Alina C. Bozon. “The Evaluation-A Way of Motivating the Students,” *Proceedings of the Scientific Conference AFASES* (2013): 151-153.

18 Bozon, 2012: 154.

most salient in this educational context, was significantly associated with the amount of time spent preparing for language tests....”¹⁹

ORAL BOARD TESTS WITH BET STUDENTS

A central variable in the present study is the use of oral board tests as an evaluation strategy. The language component in this BET program includes six oral courses whose aim is to help students develop oral skills. The main evaluation strategy used in these courses is oral board tests. The evaluation component in these courses includes two oral board tests (midterm and final) worth 60% of the total course grade. The other 40% is earned through other oral evaluation activities. In these oral board tests, individual students are given an oral interview in front of two or three professors. Typically, students draw a question from a bank of questions in a blindfolded fashion. Then the test taker answers the question by developing a short presentation that he/she delivers in front of the board of testers. After this, the board members usually ask follow-up questions to give the learner the opportunity to expand on the topic and further display his/her speaking abilities. The testers use a weighted evaluation rubric to allocate a score. Communicative competence, content and organization, pronunciation, grammar, and vocabulary are some of the criteria included in this evaluation rubric. Once the test is over, the testers discuss the student’s performance and agree on a score for the test.

METHODOLOGY

RESEARCH DESIGN

This is an exploratory study since the aim is to contribute to an understanding of the effect of oral board tests on students’ motivation; no effort is made to offer any solution to the issue researched. The present study benefits from the *quantitative cross-sectional survey research method* as described by Gay, Mills and Airasian.²⁰ Thus, a student questionnaire was used as the main data collection instrument (see appendix).

19 See page 1 in: John F. Haggerty and Janna Fox, “Raising the Bar: Language Testing Experience and Second Language Motivation Among South Korean Young Adolescents,” *Language Testing in Asia* 5b, 11 (2015): 1-16. DOI 10.1186/s40468-015-0018-0.

20 Larry R. Gay, Geoffrey E. Mills, and Peter Airasian. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, 9th ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009) 174-192.

PARTICIPANTS

Thirty-five second-year BET students participated in this exploratory study. They had taken at least five oral board tests at a rate of two per semester since this is their fourth semester in the major.

INSTRUMENTS

The questionnaire was designed to collect data from the students. It consisted of ten close questions where participants were asked to report how much they agreed or disagreed with the statements about behaviors and activities considered to be evidence of motivation. The questionnaire also had an open-ended question where students were asked to share an oral board test-related anecdote. These anecdotes were later classified as negative (unmotivating) or positive (motivating). The analysis of the learners' responses allowed the researcher to make inferences about how oral board tests affect the students' motivation.

DATA ANALYSIS

The purpose of this exploratory study was to examine the impact of oral board tests on the BET students' motivation. As stated above, a questionnaire was selected as the data collection instrument to enable the students to express their perceptions about the topic. A two-section account of the findings from this questionnaire is given below. First, the findings from the ten close-questions in the instrument are addressed. Second, the data from the open-ended question is examined from the perspective of the two categories identified, namely, positive and negative accounts. Citation codes are used below to quote the participants.

SECTION I

Participants were given ten statements linked to motivation as it relates to oral board tests in the student's questionnaire. The findings pertaining to the participants' degree of agreement or disagreement with the statements in the questionnaire and the interpretation of these data can be summarized as follows: first, the data show a tendency to value oral board tests as encouraging (65.7% of the participants reported oral board tests as encouraging). Second, data suggests that many students (57.14%) prefer tests that do not involve the presence of an evaluating board. Third, a slight majority of the participants (51.43%) manifested that oral board tests cause them to feel better than with oral tests administered by only one professor. Fourth, slightly over half of the students (51.3%) reported that oral board tests do not attract them to particular classes. Fifth, the motivational power of oral board tests to learn English was viewed as positive by 54.28% of the participants. Sixth, preparing for an oral board test does not cause great enthusiasm for a slight majority of the partic-

ipants (57.15%). Seventh, oral board tests do not appear to be too inspiring for learners because 60% of the participants reported that they did not feel inspired after an oral board test. Eight, oral board tests were ranked as more difficult than other kinds of test by 60% of the students. Ninth, most students (71.23%) favor courses in which evaluation does not consist of oral board tests. Finally, many participants (54.29%) agreed that oral board tests have helped them to improve their English more than other types of tests.

To summarize, at first sight it seems logical to infer that oral board tests would be a demotivating factor for the learners. The majority of the participants reported a preference for other types of tests. Oral board tests do not attract them to specific courses, nor is preparing for oral board tests an enticing activity. Oral board tests are not inspiring; they are considered difficult and the students favored courses with no oral board tests. These assertions, however, can easily be challenged since answers to questions 1, 3, 5 and 10 allow labeling oral board tests as motivating to students. Likewise, the rankings of the other six statements—those identifying oral board tests as demotivating, and those that do not—are very close.

SECTION 2

The findings from open-ended question are discussed in this section. Two categories for the participants' accounts were established: positive and negative. Citation codes are used in this section to quote the participants.

Table 1. Raw Data Citation Codes

Instrument Type	Data Source	Citing Code
Students' questionnaire	BET Students	P001-P035

Source: Author's own design, based on the students' questionnaire

POSITIVE ACCOUNTS

Eight out of 35 oral-board-test anecdotes shared by the participants were labeled as *positive* because through them, students reported a favorable experience with those tests. Favorable experiences have been classified into two categories. In the first, the presence of two professors in the test was perceived as positive. Participant P007's account illustrates this: "I was really nervous but when I saw there were two professors I got less nervous because it was two opinions instead of one" (P007, sic). Likewise, participant P032 notes: "Once I disagree with an evaluation made in oral test because professor took off points by some supposed mistakes, thanks that there was another professor at that exam we could connect my grade; Therefore, I think having two professors evaluating can be fairer" (PO32, sic).

The second category refers to how oral board tests encourage students to improve and believe they can do it. Participant P020's anecdote validates this: "For me, Oral board tests are very difficult as the preparation should be very intensive in order to success, but is a way to encourage students to improve their skills with each test" (P020, sic). Participant P012's account also portrays the power of oral board tests as a source of inspiration for the learner to believe in him/herself: "Once I took an oral board test in which I had to get a good grade because I could not afford myself to get a bad grade, so I believed in myself and both of the professors understood what I was trying to say [...]" (P012, sic).

NEGATIVE ACCOUNTS

Twenty-six of the accounts rendered by the participants were classified as *negative* because they linked oral board tests to bad experiences. These negative anecdotes have been grouped into three categories. The first category includes anecdotes in which students reported that the oral board test made them nervous. Fourteen accounts make up this set, which is over half the total number of negative accounts. Participant P003 stated: "I remember my first test (oral board test) I was very nervous and it was with three professors so it made me more nervous" (P003, sic). Participant P004 pointed out: "An oral board test many times I felt very nervous and uncomfortable, for that reason I could not express my all ideas" (P004, sic). Participant P010 reported: "I think that oral board test make me more nervous than regular one-professor tests; however, we get more feedback with oral board tests. I prefer one-professor exams" (P010, sic).

The second category in the group of negative accounts is professors and related issues as a cause of discomfort in the oral board tests. For instance, participant P018 wrote: "Well, the first time I had to take on oral exam, for the oral communication I course, one of the professors (there were three) interrupted me while I was trying to think what to say and talked really quickly. [...] I felt like she was putting pressure on me" (P018, sic). Participant P022 stated: "[...] I have heard of some experiences from other students and they were not happy about boar test, especially with some specific professors" (P022, sic).

Issues related to the test questions in the oral board test is the third category in the group of negative accounts. Participant P024 asserted that: "When I study a lot for the test but the question that the professor gave me was unrelated with the topic and I snocked in there" (P024, sic). Similarly, participant P034 complained: "I have received in oral board tests questions that have too little information to talk about and it is difficult for me to explain them even if I got a lot of preparation before the test" (PO34, sic).

To summarize, among participants' positive and negative accounts described in this section, 8 anecdotes made up the group of *positive* opinions.

They are divided here into two categories: 1. those viewing the presence of two professors in the oral board test as positive, and 2. those considering oral board tests as an encouraging factor for students to improve and believe they can do it. In contrast, *negative* accounts amounted to 26, and were grouped into three categories: 1. anecdotes in which students reported being made nervous by the oral board test; 2. anecdotes regarding professors or related issues as a cause of discomfort in the oral board tests, and 3. issues related to the test questions. As shown, more accounts are identified as negative than as positive. Thus, because the accounts can be interpreted to be evidence of motivation—or the lack of it—associated with oral board tests, it can be implied that this type of test represents a source of demotivation for the participants. These findings appear to echo conclusions of previous studies on evaluation and motivation²¹: Evaluation is not always, or at least not entirely, a cause of learner demotivation.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

CONCLUSIONS

The analysis of the findings in the present exploratory study suggests the following conclusions: First, oral board tests seem to be a demotivating factor for most participants. Second, oral board tests are linked to bad experiences, which could affect learner motivation negatively. Third, professors or issues related to the professors could be a cause of discomfort in the oral board tests and can be demotivating. Fourth, certain oral board test questions or issues related to them are a cause of demotivation. Last, although these conclusions seem clear-cut, they should be taken with some caution since the rankings of the six statements that identified oral board tests as demotivating and the ones that did not are very close.

RECOMMENDATIONS

To verify these conclusions, future research should take into account the following recommendations. First, the study should be expanded to cover a larger number of the BET students. Learners from all levels of the program need to be included. Second, the professors' voices need to be heard too. The perspective of faculty members should shed important light on the effect of oral board tests regarding motivation. Finally, because the significant differences in the findings obtained via the close questions versus those ones obtained via the open question, the statements linked to motivation included in the instrument need revising, so that more can be included and others eliminated from the questionnaire.

21 See Marcin Lewandowski (2008) above.

APPENDIX

STUDENT MOTIVATION QUESTIONNAIRE²²

The purpose of this questionnaire is to gather information that can help the researcher to understand the impact of board oral tests on learner motivation at the Bachelors in English Teaching major at Universidad de Costa Rica Western Campus. This questionnaire consists of three parts. Please read the instructions carefully so you can adequately respond to each question posed. This is not a test so there is no “right” or “wrong” answers. Please be sincere in your responses. The information gathered through this survey will be used for research purposes only and will be treated with confidentiality. Thank you in advance for your cooperation in answering this questionnaire!

PART I.

General information: please fill in the boxes with the information requested.

1. Program level: _____ 2. Gender: _____ 3. Major: _____

PART II.

Tell us how much you agree or disagree with the following statements by circling a number from 1 to 6. Please do not skip any item.

***Language note:** *oral board test = examen oral con tribunal*

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Slightly disagree</i>	<i>Slightly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
1	2	3	4	5	6

1. I feel encouraged by oral board tests.	1	2	3	4	5	6
2. I'd rather take an oral board test than an oral test administered by just one professor.	1	2	3	4	5	6
3. I feel better after taking an oral board test than after taking an oral test administered by just one professor.	1	2	3	4	5	6
4. The fact that I have to take oral board tests in a given course makes me look forward to such a course.	1	2	3	4	5	6
5. Oral board tests have motivated me to learn English.	1	2	3	4	5	6

²² Program: Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza del Inglés; researcher: Roy Gamboa Mena.

6. I feel enthusiastic about preparing for an oral board test.	1	2	3	4	5	6
7. After taking an oral board test, I feel inspired.	1	2	3	4	5	6
8. Oral board tests are easier than other tests.	1	2	3	4	5	6
9. My favorite courses are those in which I have oral board tests.	1	2	3	4	5	6
10. In general, oral board tests have helped me improve my English more than other types of tests.	1	2	3	4	5	6

PART III.

Briefly describe an anecdote that you have related to an oral board test.

Thank you very much for your cooperation!

REFLECTIVE LEARNING AND MOBILE TECHNOLOGIES: WHATSAPP MESSAGING IN EFL CONTEXTS

APRENDIZAJE REFLEXIVO Y TECNOLOGÍAS MÓVILES: MENSAJERÍA
WHATSAPP EN CONTEXTOS DE *ILE*

*Roger Segura Arias*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

In this study an assessment is carried out on the effectiveness of reflective learning in EFL learning through the use of mobile technology while evaluating the role of languaging or metalinguistic reflection. This project systematizes classroom experiences and analyzes them qualitatively while addressing the importance of reflecting learning in EFL writing and the role of mobile technology in promoting reflective learning. Reflective learning can be an ally in English language learning, especially when related to a productive skill.

RESUMEN

En este estudio se evalúa la eficacia del aprendizaje reflexivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mediante el uso de la tecnología móvil, al mismo tiempo que se evalúa el papel del lenguaje o reflexión metalingüística. Se procura sistematizar experiencias de la clase y se analizan cualitativamente y señala la importancia del aprendizaje reflexivo en la escritura en inglés y el papel de la tecnología móvil para promover el aprendizaje reflexivo. El aprendizaje reflexivo es esencial en el aprendizaje del idioma, especialmente cuando está conectado a una habilidad productiva.

Keywords: English as a foreign language, reflective learning, mobile technology

Palabras clave: Inglés como lengua extranjera, aprendizaje reflexivo, tecnología móvil

INTRODUCTION

The present study originated as an attempt to help second-year students in the English Teaching major at the Universidad Nacional (Costa Rica), Brunca Branch, to deal with the demands of writing in a foreign language. Writing essays imposes strains on learners and their expectations to improve their writing skills. Many students of English as a Foreign Language (EFL) from

1 Correo electrónico: roger.segura.arias@una.ac.cr

here on feel frustrated when trying to transfer their theoretical knowledge of writing to their compositions. In addition, the incorporation of mobile technologies seems to be a possible step to take in order to help students deal with their learning. Thus, three main elements are incorporated as foundations of the study: reflective learning, languaging, and mobile technology; this can be achieved through the use of WhatsApp messaging as a tool for learning. Considering the previous section, this study intends to answer the following questions: (1) How can reflecting on classroom learning help students to improve their English language learning? (2) How can reflective learning and languaging enhance the students' writing abilities? (3) What is the role of WhatsApp messaging mobile application in the development of reflective learning and languaging in EFL students?

BACKGROUND OF THE STUDY

The following section explores useful theoretical considerations that clarify specific matters dealing with reflective learning, languaging (metalinguistic reflection), and mobile learning in EFL.

REFLECTIVE LEARNING IN EFL

Learning to write in a foreign language is a challenging task. Students must master an array of linguistic elements to be able to express their ideas accurately in writing. Written communication in English can become a traumatic experience for many students; they have to cope with factors such as teachers' expectations and their own, which can result in constant discouragement. Nonetheless, the students who are confronted with difficulties may find help in the way their learning is shaped; that is, if teachers make the students a central part of their learning process, many obstacles can be dealt with. The use of reflective learning techniques has proved to impact students positively. Freire and Shor² expressed that motivation must be found within the act of studying, within the recognition, by the students themselves, of the importance that knowledge has for them. In a similar vein, students should be encouraged to learn through their Zone of Proximal Development; considering the students' previous knowledge, strengthening the possibilities in favor of the reconstruction of the knowledge, favoring meaningful learning and their functionality in favor of learning to learn.³ This type of reflective learning may involve more than cognitive and psychological processes. According to Brockbank and McGill, reflective dialogue between learners enables them to use reflec-

2 Paulo Freire and Ira Shor. *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagógica transformadora* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 2014) 22.

3 Liliana Sanjurjo and Xulio Rodríguez. *Volver a pensar la clase* (Rosario, Argentina: Homo Sapiens, 2003) 194.

tive dialogue “to take ownership and responsibility of their learning with other learners as colleagues”.⁴ In this view, reflective learning is not an individual task but a collaborative endeavor; hence, promoting reflection and peer review after class can help students to internalize knowledge, and to receive stress-free feedback from other students; this is especially relevant in an EFL context where contact with English is limited outside the classroom.

LANGUAGING AND WRITING

The main goal of learning a second language is to develop the ability to communicate. Swain claimed that languaging occurs when “language is used to mediate problem solution, whether the problem is about which word to use, or how best to structure a sentence.”⁵ Furthermore, Swain and Suzuki claimed that when L2 learners communicate with one another, they not only scaffold themselves but also engage in languaging, by “the use of language to mediate cognitive demanding/complex activities.”⁶ Such metalinguistic reflection, as presented by Bloome and Beauchemin focuses on

the construction of intertextuality, recontextualization, memory, the adaptation of previous uses of language and texts to new circumstances, framing and reframing [...] relationships, stances, perspectives, and engagements within and to events, people, histories, the material world, the self, and so forth.”⁷

Students can benefit from languaging because they create new meaning and engage in cognitive processes while using the target language. Languaging also applies to communication via written language. In his study, Ishikawa hypothesized that if languaging includes speaking and writing as Swain maintained, languaging in a written modality should have a comparable effect to that of a spoken modality.⁸ By promoting activities that help students use the target language as a means of written communication, metalinguistic reflection can be endorsed; and if mobile technology becomes part of the equation, their engagement in the activity could be maximized.

4 Anne Brockbank and Ian McGill. *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (Berkshire, UK: McGraw-Hill Education, 2007) 279.

5 Merrill Swain. “Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency,” *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (London: Continuum, 2006) 96. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781474212113.ch-004>.

6 Merrill Swain and Wataru Susuki. “Interaction, Output and Communicative Language Learning,” *The Handbook of Educational Linguistics* (New York: Blackwell Publishing, 2008) 586. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch39>.

7 David Bloome and Faythe Beauchemin. “Languaging everyday life in classrooms,” *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 65, (2016): 152-165 (153). DOI: [10.1177/238133691666615](https://doi.org/10.1177/238133691666615).

8 Masako Ishikawa. “Written Languaging, Learners’ Proficiency Levels and L2 Grammar Learning,” *System* 74 (2018): 50-61 (50). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.017>

MOBILE TECHNOLOGY TO PROMOTE WRITING SKILLS

Technology has come to change the way teaching and learning languages take place. Mobile technology has impacted English learning profoundly. Costa Rica's development in communication services allows most students and teachers to have access to the Internet and to a variety of applications. Abachi and Muhammad⁹ summarized the advantages of mobile technologies by stating that there is faster communication, a wider network spectrum and better image and video transmission, but most importantly, more flexible communication. These benefits allow teachers to utilize mobile technologies inside and outside the classroom. Mobile Learning is a term to denote learning involving the use of a mobile device. Crompton (as cited in Crompton and Burke) defined mobile learning as "learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices."¹⁰ To promote the teaching-learning process, instructors can take advantage of the fact that most university students in Costa Rica have a smartphone.

In Costa Rica WhatsApp messaging is a widely used mobile application, offering single and group messaging, image and document sharing, and many other services that can be employed in English teaching and learning. Mahmoud Aburezeq and Fayeze Ishtaiwa summarized the usability of WhatsApp, indicating that it is available via different devices and its users can interact by sending text messages, images, audio messages. In addition, they stated that "WhatsApp users can create groups which consist of up to 30 group members, which allow them to engage in discussion forums."¹¹ The flexibility of the platform may be exploited to practice any of the linguistic skills and writing practice can be done easily through it.

According to Andujar, WhatsApp is an application which the students are already familiar with. This avoids several drawbacks related to learning how to use an app. The author highlighted that "Some of the assets of this application are: promoting contact between students and teachers; fostering communication among students and promoting academic cooperation; encouraging active learning; providing instant feedback; developing high communicative

9 Hamid R. Abachi and Ghulam Muhammad. "The Impact of M-Learning Technology on Students and Educators," *Computers in Human Behavior* 30 (2014): 491-496. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.018>.

10 Helen Crompton and Diane Burke. "The Use of Mobile Learning in Higher Education: A Systematic Review," *Computers & Education* 123 (2018): 53-64 (53). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>.

11 Ibtihal Mahmoud Aburezeq and Fayeze Ishtaiwa. "The Impact of WhatsApp on Interaction in an Arabic Language Teaching Course," *International Journal of Arts & Sciences* 6, 3 (2013): 165-180 (166).

expectations.”¹² Binti and Embi have also noted that “WhatsApp is popular compared to other applications. Many of the students nowadays are already exposed to this application and use it often for the purpose of communication.”¹³ The authors also claimed that “WhatsApp is rated as a great societal connection that connects individuals to get and share the humongous worldwide information rapidly [...] Whenever humans are sharing stories and influencing others, it is viewed as social networking.”¹⁴ WhatsApp, therefore, appears to be a helpful tool to exploit in language teaching.

METHOD

The present study systematizes teaching and learning experiences in an EFL context and is grounded in qualitative research methodology which employs an “open inquiry” view and aims at providing detailed descriptions and interpretations of a phenomenon. It also allows for a cyclical analysis and provides an emic and etic perspective to present various viewpoints.¹⁵ In this research a course evaluation based on after-class reflections done via WhatsApp groups was implemented. The participants were 16 students of an essay course from the English teaching major at The Costa Rican university, *Universidad Nacional*, Brunca Branch, Pérez Zeledón Campus, during the 2018 summer term. The researcher analyzed a graded reflective activity which asked students to share their knowledge and experiences in small WhatsApp groups. Finally, the participants answered a questionnaire intended to gather their perceptions about the activity at the end of the term. The researcher evaluated the questionnaire, the chats, and the literature to report on the effects of the technique.

RESULTS

This section presents the data obtained after the participants had completed the survey and submitted their chats for evaluation. The first item in the questionnaire asked the students whether reflecting on their learning helped them improve their English language learning; all the students agreed that they had

-
- 12 Alberto Andujar. “Benefits of Mobile Instant Messaging to Develop ESL Writing,” *System* 62 (2016): 63-76 (65). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004>.
 - 13 Izyani Binti Mistar and Mohamed Amin Embi. “Students’ Perception on the Use of WhatsApp as a Learning Tool in ESL Classroom,” *Journal of Education and Social Sciences* 4 (2016): 96-104 (96).
 - 14 Izyani Binti Mistar and Mohamed Amin Embi. “Students’ Perception on the Use of WhatsApp as a Learning Tool in ESL Classroom,” *Journal of Education and Social Sciences* 4 (2016): 96-104 (98).
 - 15 Alison Mackey and Susan M. Gass, eds. “How to Collect and Analyze Qualitative Data,” *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012) 181-182. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch10>.

benefited from the activity. Some students liked the opportunity of reviewing contents, and others stressed the importance of receiving feedback from their classmates while sharing opinions with them. One student remarked that the activity was a new way of practicing writing, and another student felt that the chance to reflect on weaknesses and strengths was helpful for language learning. The participants' opinions were supported by their performance in the chats. One student wrote: "I remember that we were reading about the introduction and its parts, I mean, the grabbers, the transition sentence, and then, the thesis statement." This remark reveals how they reviewed the contents studied in class. Another student added that "it is a strategy to write an introduction, but it is informal because if you write an anecdote [sic] you may use the subject I." In this case, one student is providing feedback to another by clarifying a doubt. Regarding reflecting on strengths and weaknesses, one participant wrote: "Well honestly, I was afraid of this kind of essay, in composition, this was the hardest paragraph, so writing a [sic] essay of this kind was a challenge for me." The students seem to make connections to previous experiences to prepare to face new challenges.

The second question focused on gathering the perceptions of the students on how the WhatsApp group could help them improve their writing abilities. Their answers were related to their ability to formulate ideas, notice weaknesses, refine grammar, review essay techniques and develop their writing skills as well as improving spelling when the cellphone suggested and corrected words. They also claimed that the activity helped them by providing extra practice and by allowing them to experience different writing styles. The students' chats supported their opinions; their writing was not error-free, but it showed improvement compared with their performance in classroom writing assignments, particularly concerning spelling.

Question three dealt with the instances in which the students considered that the use of WhatsApp messaging could help them reflect on their learning. They suggested that using the messaging platform permitted them to share knowledge and perform peer feedback. Some learners continued to highlight the importance of the app to review content after class. One student commented that since WhatsApp is a tool that students always have at hand and that is used profusely now, using it to share with other classmates about their learning was valuable. Another informant felt that thinking about all the contents studied in class before writing their messages was a helpful way to learn and improve their English.

The fourth question intended to gather the participants' perceptions on the advantages that the use of WhatsApp groups had in promoting their reflective learning. The students stated that they could share knowledge and compare ideas and writing styles. They added that this writing activity helped them to think first of writing at a personal level and then as a cooperative activity, which promoted responsibility and self-analysis.

Question five elicited the students' opinions about how using WhatsApp groups helped them with understanding theory about writing basics. The participants expressed that the platform allowed them to review and clarify ideas about writing theory, receive corrections from their chat partners, share personal thoughts about writing, exchange information with partners to analyze different points of view, use their own words to express ideas without using formal language, and read how others write to learn different ways of expressing ideas. The chats supported their opinions. The students answered each other's questions by providing formal explanations and adding examples. Topics such as plagiarism and writing thesis statements were widely discussed by students. Several students shared specific feedback from the professor on their writing pieces as a way to help others not make the same mistakes. Others shared their thesis statements and asked for their classmates' thoughts on the quality of their writing.

The last question in the survey asked students to comment on their participation in the WhatsApp group activity. All the students wrote that the activity had positive effects on their learning. Some thought that it allowed them to be in contact with English outside the classroom, and to have greater control of their learning process. Another student felt that the activity promoted critical thinking through reflection, while others believed that the chat allowed them to improve their writing, share thoughts with partners, and start conversations about their learning process. Finally, one student added that "It was an interesting and unique experience because professors don't usually (never) use this type of apps."

DISCUSSION

This section restates the research questions and explores possible answers to them by triangulating the theory, the answers to the questionnaire, and information from the WhatsApp group interactions.

REFLECTIVE LEARNING AS AN ENGLISH LANGUAGE LEARNING TOOL

Freire and Shor stated that motivation should be found in the act of studying while recognizing the importance that knowledge may have for them; the students seem to have benefitted from their reflective process while participating in the activity. Some students could activate previous knowledge and experiences while reflecting on their strengths and weaknesses. Most students stressed that, through reflection, they had the opportunity to review contents, and others mentioned the importance of receiving feedback from their classmates and sharing opinions. These findings seem to align with Sanjurjo and Rodriguez concerning their view of the students' Zone of Proximal Development; and with Brockbank and McGill concerning reflective dialogue between learners as a means of developing ownership and responsibility for

learning; for example, in the WhatsApp groups, the participants were able to strengthen and reconstruct knowledge while interacting in a safe space with their peers. Other comments emphasized how critical thinking was promoted through reflection, an aspect that can impact EFL learners' linguistic development positively.

LANGUAGING TO ENHANCE THE STUDENTS' WRITING ABILITIES

Swain analyzed how learners produced language to achieve a task and called it metalinguistic output, production in the second language which aids learning; and how verbalizing can change thought, and thus development is attained via languaging. In that regard, the students seemed to have engaged in metalinguistic reflection as they interacted in the chat groups. They had the opportunity to review contents, receive feedback from their classmates and share opinions. Those activities appear to be directly connected with metalinguistic output as reflection on previous knowledge allows learners to control and internalize knowledge. Swain and Suzuki explained that when L2 learners communicate with one another, they not only scaffold themselves but also engage in metalinguistic reflection; this can be perceived in the students' opinions of how their reflections enabled them to improve their writing. Some students stated that they could improve their grammar by noticing mistakes, analyzing the mistakes, remembering the corrections, and formulating new ideas for writing as products of their output in exchanges with their peers.

THE ROLE OF WHATSAPP MESSAGING TO DEVELOP REFLECTIVE LEARNING

Abachi and Muhammad presented flexible communication as an essential feature of WhatsApp messaging. This characteristic is supported by the students when they expressed that they participated in the chat at any time during the day. Each chat group was created by them and included classmates with whom they felt comfortable; and they did not feel pressure when using the app to write. Andujar, and Binti Mistar and Embi claimed that a powerful attribute of WhatsApp, when used in education, is that the students already know and are familiar with it. That promotes contact between students, and this is a key advantage of using this platform. The students needed no training, and they completed the tasks without the need of the instructor's guide. That independence may have helped empower students to write more confidently. Another characteristic that Andujar considered as crucial was that WhatsApp fostered connections among students and promoted academic cooperation. The participants also supported this claim when they commented that through WhatsApp they stayed in contact with English outside the classroom and shared knowledge with their classmates. Furthermore, they helped answered each other's questions, exchanged information with partners to analyze different points of view, received corrections from their chat partners, reviewed and clarified concepts of writing theory, among other cooperative actions. It appears that

their participation in the WhatsApp group encouraged active learning and provided instant feedback, thus developing high communicative expectations as affirmed by Andujar.

CONCLUSIONS

Reflective learning can be an ally in English language learning, particularly when connected to output production, since students can express their thoughts, practice the language, and improve their skills through productive activities. By reflecting after class, the students were able to develop autonomous learning and had the chance to participate in social interaction with their classmates while using English in a natural way. Languaging was reflected in the WhatsApp activity when the students engaged in different cognitive process of negotiating and producing meaningful written English; that is, they had to ensure that their writing was comprehensible for their classmates to be able to respond and interact.

Mobile learning is a tool that language teachers must explore and take advantage of both in casual communication and carefully designed activities. In the WhatsApp groups, the students practiced their writing while receiving instant feedback from their phone's autocorrection tools in the case of spelling, and from their peers in understanding the course contents and sharing ideas. In addition, the possibility of writing at any time and any place resonated with modern students' lives and cellphone use practices. To conclude, the implementation of this WhatsApp group activity to encourage writing skills development seem to have produced positive results because it promoted plentiful and meaningful written production. The connection between after-class reflection and languaging appears to have had positive effects on the students; they could think about the contents, review theory, and were able to practice writing in the target language in an authentic activity. The implementation of activities that include instant messaging to endorse language development can be extended to promote learning in other linguistic skills and may add motivation to the learning process. EFL students should be encouraged to reflect upon their learning and to become active, critical agents in their own education.

EXAMINING EFL STUDENTS' USE OF CO-OCCURRENCES: A CASE STUDY WITH CORPUS LINGUISTICS METHODOLOGY¹

EL USO DE CO-OCURRENCIAS EN ESTUDIANTES DE ILE: ESTUDIO DE CASO CON METODOLOGÍA DE LINGÜÍSTICA DE CORPUS

*Natin Guzmán Arce*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Sonia Rodríguez Salazar*³

Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

A description is presented of the results of two types of research: quantitative research to describe the frequency of usage of words or tokens in a learner corpus, and qualitative research for data analysis. *AntConc* is the software used for the digital management of the corpus which consists of a representative sample of the descriptive and argumentative texts. This research comprised a longitudinal study of two years of four different levels of English students.

RESUMEN

Se describen los resultados obtenidos de dos corrientes de investigación: la cuantitativa, en cuanto a la frecuencia de un corpus de aprendientes; la cualitativa, para analizar los datos del corpus. Se acude al *AntConc* como gestor digital del corpus el cual consiste en una muestra representativa de textos descriptivos y argumentativos académicos. Comprende un estudio longitudinal de dos años, de cuatro niveles distintos de un grupo de estudiantes de inglés.

Keywords: language acquisition, English as a Foreign Language, corpus linguistics

Palabras clave: adquisición de lenguas, inglés como lengua extranjera, lingüística de corpus

1 This work was supported by the Universidad Nacional (Costa Rica), as part of research project 0338-16, "Construcción de corpus y análisis de textos escritos de los estudiantes de inglés de la ELCL: caracterización de la destreza de escritura durante la adquisición de una L2" (2017-2019).

2 Correo electrónico: natin.guzman.arce@una.ac.cr

3 Correo electrónico: sonia.rodriguez.salazar@una.ac.cr

INTRODUCTION

This research consisted of a longitudinal study conducted for a period of two years (four semesters) with English majors in the School of Literature and Language Sciences.⁴ After the corpus collection, the analysis shows frequent word choice and structures that the students use. They can be analyzed in terms of usage, level appropriateness, accuracy and variety.

This is quantitative research in the sense that a corpus displays high and low frequency of words or tokens, and qualitative in the sense that the data is analyzed in depth. For this research, lexis or word choice and phraseology are the units of study, although other units can be considered. The units selected are troublesome for students to use and acquire successfully. *AntConc* is the software for the management of the corpus which will consist of a representative sample of all the students' descriptive and argumentative texts in the academic genre. All the texts were collected and digitized with the students' permission and cooperation of their composition instructors.

THEORETICAL FRAMEWORK IN BRIEF

Corpus Linguistics (CL) is not a new methodology, yet it has supported language studies and applied linguistics greatly since its conception. Sara Laviosa⁵ considers CL a unique methodology for the study of language as it is supported by four interdependent elements but equally important: data, description, theory, and methodology. Briefly, CL is the study of language based on linguistic examples from real life.⁶ This is because corpora have real data and provide empirical information as well. Corpus design reveals a model of the reality to be studied and it contributes to the comprehension of how human language works.⁷

CL is supported by specialized software to analyze enormous quantities of language data. This software is used to observe, examine, and process a large corpus faster and more efficiently than the human eye. Nonetheless, a very well organized and planned corpus design by a researcher benefits the organization, the presentation, and the validity to systematize the data more congruently. A computerized corpus, as Torruela and Llisterri call it, is a compilation of texts selected according to certain linguistic criteria, which are coded in a

4 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica).

5 Sara Laviosa. *Corpus-Based Translation Studies: Theory, Findings, Applications* (Amsterdam: Rodopi, 2002) 8.

6 Tony McEnery and Andrew Wilson. *Corpus Linguistics*. 2nd. Ed. (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001) 1.

7 Joan Torruela y Joaquim Llisterri. «Diseño de corpus textuales y orales», *Filología e Informática. Nuevas tecnologías en los estudios lingüísticos* (Barcelona: Milenio, 1999) 4.

standard and homogeneous manner, with the purpose of being computer analyzed in order to present how a language or languages behave.⁸

Systemic construction and research of monolingual and multilingual corpora can also be useful in fields such as descriptive and applied linguistics, due to the fact that CL is solid and innovative given the evidence it can provide. These fields include translation, translation studies, and English as a second or foreign language (ESL/EFL). For instance, computerized corpora have backed descriptive studies for different language areas, namely prosody, lexis, morphology, syntax, history and the like.⁹

By compiling students' texts from EFL classes, it is possible to build a data source that shows the language interference or interlanguage between the first and second languages. It also establishes an empirical basis for error analysis and communicative strategies.¹⁰ Such bases are much closer to reality for language studies than intuitive methods are.¹¹ This new knowledge is very significant for language instructors to pinpoint how their own students are writing; they can very likely identify the reasons for that and describe what is occurring in the acquisition process.

METHODOLOGY

The study encompasses two major areas: building a specific learner corpus and an analysis via a concordance tool or concordancer. The analysis is done through the lens of the quantitative method (word counting and organization), combined with a qualitative basis according to the researchers' academic background.

This longitudinal study collected a corpus of 173,167 word tokens and 18,463 word types from a group of English language learners from three different English majors. In 2017 and 2018, these students produced a number of academic texts at four different levels, in the following courses: Integrated English I, Integrated English II, Composition and Essay. The first two courses were taught in 2017, and the second two in 2018. These students received a total of 208 hours of in-class instruction in these four courses during the two years (four semesters) of the corpus collection. For this study, 96% of the students signed a consent form to provide their texts.

The texts were collected and digitized with the cooperation of their composition instructors. All the academic texts in the corpus varied in length and language level, and consequently were divided into subcorpora. The texts sub-

8 Torruela and Llisterri, 7.

9 Torruela and Llisterri, 3.

10 Torruela and Llisterri, 5.

11 Torruela and Llisterri, 9.

mitted were the last version students handed in to their teachers during the class period and were collected before they were evaluated.

Concordancer program *AntConc*¹² aided this study to organize and then count the tokens of this corpus and subcorpora or search through them.

RESULTS AND ANALYTICAL DISCUSSION

As explained above, the learner corpus is not very large yet sufficient to achieve the main objective of the study. Biber, Conrad, and Reppen demonstrated that even 1,000 words can produce results that are reliable.¹³ This study contain more than that amount. Corpora alone tell us nothing about any of the texts included; therefore, two processes are required to analyze the data: the production of frequency lists and the generation of concordancers. Thus, we can obtain the information we require about the language used.

These two processes include: 1. An automatic frequency list generation that produces a complete list of all the items in a corpus from the ubiquitous to the unusual items or tokens (see tables 1-8); and 2. For the concordance analysis, a specific item or set of items for which the researchers have decided to search (see below). Only one random concordance search has been carried out due to limitations of time and space.

The first frequency list (table 1) generated with the tool *Work List* in the *AntConc* displays the first 20 most frequent words found in the texts from the students of the first-year English course *Inglés Integrado I* (2017).

Table 1. Frequency list from *Inglés Integrado I* (2017)

Rank	Frequency	Word
1	739	i
2	727	the
3	656	to
4	560	you
5	548	and
6	427	a
7	390	my
8	332	in

12 Laurence Anthony. “The Past, Present, and Future of Software Tools in Corpus Linguistics” Presentation given at *KACL*. Busan, Korea, 2012. This tool can be downloaded at <http://www.laurenceanthony.net/software.html> and the creator, Laurence Anthony has created video tutorials on its use: <<https://www.youtube.com/user/AntlabJPN/featured>>.

13 Douglas Biber, Susan Conrad, and Randi Reppen. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use* (Cambridge: Cambridge University Press, 2014) 123.

Rank	Frequency	Word
9	324	is
10	281	of
11	235	we
12	230	x
13	226	it
14	225	that
15	204	are
16	181	for
17	168	with
18	136	was
19	134	have
20	124	can

Taken from *Learners' Corpus 2018-2019*.

The next extraction of information (Table 2) shows the most frequent 3-word phrases or co-occurrences found in the subcorpus *Inglés Integrado I* (2107) using the tool Clusters or N-grams.

Table 2. List of the most frequent 3-grams from *Inglés Integrado I* (2017)

Rank	Frequency	N-Gram
1	42	i hope you
2	38	i x m
3	37	a lot of
4	36	i want to
5	35	how are you
6	28	are you i
7	27	it x is
8	23	one of the
9	22	to tell you
10	19	hope you are
11	17	if you want
12	16	in my life
13	16	to see you
14	16	you i hope
15	15	it is a
16	15	to my house

Rank	Frequency	N-Gram
17	15	you want to
18	13	is one of
19	13	my favorite place

Taken from *Learners' Corpus 2018-2019*.

Tables 1 and 2 show the expected frequency for a beginning writing class where personal pronouns such as *I* and *you* usually appear in the first texts at this level, which are usually anecdotal and personal.

From the total of 2,547 word types, 1,347 appeared only one time; that is, 52.88% of the tokens in the subcorpus were used once by one single student. Words such as *adults, beef, calm, decorate, employees, feet, goals, hide, indoor, joined, knives, land, mature, nearby, off, parent, reflection, science, technics, underwater, video, weapon* and *zoos* belong to the list.

Taken from the *Inglés Integrado* (2017) subcorpus, this is the only example which illustrates the use of the concordance line. The phrase “I hope you” ranks in first place with 42 hits (see table 2 above) suggesting that this choice was preferred over many other formulaic phrases to be included in a letter. The first three lines in this concordance are partially reproduced below:

See you soon Dear Gloriana. *I hope you* and your family are well. I am

How are you? I am fine and *I hope you* are well. The reason I am writing

My host family Hi Luis Da, *I hope you* are fine thanks for your last e-

Tables 3 and 4 display information corresponding to the second subcorpus, *Inglés Integrado II* (2017). The majority of the texts correspond to the same students who had taken *Inglés Integrado I* (2017). Table 3 contains a word-frequency list.

Table 3. Frequency list from *Inglés Integrado II* (2017)

Rank	Frequency	Word
1	1407	the
2	882	and
3	865	to
4	824	i
5	624	a
6	555	in
7	534	of
8	495	my

Rank	Frequency	Word
9	423	was
10	413	that
11	326	is
12	326	we
13	312	it
14	293	x
15	230	are
16	198	for
17	192	with
18	185	you
19	170	but
20	160	have

Taken from *Learners' Corpus 2018-2019*.

Table 4 contains a list of the most frequent 3-grams.

Table 4. List of most frequent 3-grams from *Inglés Integrado II (2017)*

Rank	Frequency	N-Gram
1	42	a lot of
2	30	mcdonald xs
3	23	i went to
4	23	the other hand
5	22	i had to
6	21	on the other
7	20	grandmother x s
8	20	to go to
9	19	my grandmother x
10	18	it was a
11	18	one of the
12	18	x s kitchen
13	16	went to the
14	16	when i was
15	2	fast food restaurants
16	2	side of the
17	2	there is a

Rank	Frequency	N-Gram
18	4	in order to
19	4	of my life

Taken from *Learners' Corpus 2018-2019*.

From word types such as *the* and *of*, it can be implied that more nominalization has been used initially, and more nominal phrases are produced as the language level progresses. From a total of 3,342 word types, 1,587 appeared just one time; that is, 47.48% of tokens in the subcorpus were used once by one single student. Most of words are lexical, such as *abdominal, background, celebration, destiny, economical, forest, grown, harmful, interest, joke, killing, lessons, lonely, material, nature, objects, paradise, rain, search, teach, uncommon, victory warmer, yellow* and *zombies*. A lower percentage in this area can imply that more students learned and varied their word choice.

Tables 5 and 6 display the information corresponding to the third subcorpus, Composition (2018). The majority of the texts correspond to the same students from 2017. Observe the decrease in the use of the personal pronoun *I* and the increase of fixed phrases likely to be found in more complex subordinate sentences. In this subcorpus, 45.91% of word types were used only once.

Table 5. Frequency list from Composition (2018)

Rank	Frequency	Word
1	3528	the
2	1985	to
3	1726	and
4	1696	of
5	1374	a
6	1323	in
7	1256	is
8	1090	that
9	862	it
10	740	are
11	544	they
12	541	for
13	527	not
14	523	x
15	507	have
16	464	this
17	451	as

Rank	Frequency	Word
18	451	i
19	430	people
20	421	he

Taken from *Learners' Corpus 2018-2019*.

Table 6 contains the list of the most frequent 3-grams.

Table 6. List of most frequent 3-grams from Composition (2018)

Rank	Frequency	N Gram
1	55	in order to
2	54	one of the
3	43	the other hand
4	40	on the other
5	39	a lot of
6	39	it is not
7	30	they do not
8	28	because of the
9	27	part of the
10	26	do not have
11	25	men and women
12	23	due to the
13	23	it is a
14	22	is one of
15	22	the use of
16	21	the american dream
17	20	according to the
18	19	as a result
19	19	because it is

Taken from *Learners' Corpus 2018-2019*.

Finally, tables 7 and 8 display the results of the most advanced subcorpus of the study which corresponds to the Essay course (2018). The results very similar to those of the Composition course (2018) in the previous semester. Nonetheless, there is also a positive decrease in the use of a one-time only word token, when compared to the previous language level. Unlike the results in table 6, co-occurrences and phrases denote more common selections according to the type of text covered in class.

Table 7 includes a word-frequency list.

Table 7. Frequency list from Essay (2018)

Rank	Frequency	Word
1	3579	the
2	2108	to
3	1897	and
4	1841	of
5	1497	a
6	1415	in
7	1389	is
8	1014	that
9	817	are
10	761	it
11	659	x
12	656	for
13	636	as
14	569	not
15	530	this
16	517	they
17	488	be
18	465	have
19	454	people
20	448	or

Taken from *Learners' Corpus 2018-2019*.

For the first time, the personal pronoun *I* is not among the first 20 word types (tables 7 and 8). Table 8 contains a list of the most frequent 3-grams.

Table 8. List of most frequent 3-grams from Essay (2018)

Rank	Frequency	N Gram
1	70	one of the
2	65	in order to
3	46	a lot of
4	39	as a result
5	37	most of the
6	36	on the other
7	34	the other hand
8	32	it is important

Rank	Frequency	N Gram
9	30	of the most
10	29	it is not
11	28	it is a
12	27	due to the
13	27	is important to
14	26	because of the
15	23	is one of
16	23	some of the
17	23	there is a
18	22	according to the
19	20	the most important

Taken from *Learners' Corpus* 2018-2019.

This group of texts shows that 44.87% of the word types were used only once.

CONCLUSIONS

Among the multiple tasks a researcher can accomplish with a concordancing program, one of the simplest is to organize the data while the interpretation of the information depends on an analytical human eye. That is, the insights arise from the associated analysis of the quantitative and qualitative methods.

As language professors, but mainly observers of the learner corpus, we have presented data illustrating the stages of written language acquisition, leaving intuition aside as much as possible. With reliable facts we can show that with a corpus made from every text collected in a given time span, the results derived from frequency are more conclusive. Also, some preliminary trends or regularities can be observed in L2 users' language production.

Mainly two phenomena were observed: frequency and co-occurrences which reveal an expected, preferred word use and dynamics of language acquisition that appear to comply with the natural process of language learning and acquisition.

This study illustrates one of the first actions that can be carried out with a CL methodology. The corpus collected is currently available for use by the academic staff in the English Department of the School of Literature (Universidad Nacional, Heredia). We seek to contribute to the empirical knowledge of CL and try to collaborate with other professors to either provide this unique corpus or help them build their own learner corpus for a variety of hypotheses based on a corpus-based research.

LIMITATIONS OF THIS RESEARCH

The present study is by no means exhaustive. It addresses the description of frequency and word counting of a learner corpus collected in the last two years with the same group of individuals. With this type of corpus, a language researcher can explore particular areas of interest such as grammar, word use, and lexicography. The co-occurrences require additional information by studying concordancing lines and language researchers can continue from this basis.

Every example of word types that was used one time has been selected in alphabetic order yet some *cherry picking* influenced the choice. A little bit of intuition biased the sort of illustrations in this paper due to the solid 10 year plus experience as language professors.

EXTENSIVE READING: AN EFFECTIVE WAY TO INCREASE STUDENTS' LANGUAGE PROFICIENCY AND PROMOTE POSITIVE ATTITUDES TOWARD READING

LA LECTURA EXTENSIVA: MANERA EFICAZ PARA AUMENTAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y PROMOVER ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA LECTURA

*Jane E. Hardy*¹

Wabash College, United States of America

ABSTRACT

Extensive reading has been used in English as a foreign language teaching, but it is relatively underutilized in languages other than English. This workshop will focus on the use of extensive reading in the Spanish as a foreign language classroom, although it is applicable to the teaching of any foreign language. Participants will learn about the effectiveness of extensive reading as supported by a growing body of research. The workshop will then present the practical issues of how to implement extensive reading in the foreign language classroom, including information on identifying appropriate materials.

RESUMEN

La lectura extensiva se ha utilizado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero está relativamente infrutilizada en otros idiomas. El taller se centra en su uso en la clase de español como lengua extranjera, si bien es aplicable a la enseñanza de cualquier idioma extranjero. Los participantes aprenden sobre la eficacia de la lectura extensiva tal como la respalda un creciente cuerpo de estudios de investigación. El taller presenta los temas prácticos para implementar la lectura extensiva en la clase de idiomas extranjeros, incluida la información sobre la identificación de los materiales apropiados.

Keywords: extensive reading, Foreign, Language, linguistic competence

Palabras clave: lectura, extensiva, lengua, extranjera, competencia lingüística, actitudes, lectura

1 Correo electrónico: hardyj@wabash.edu

INTRODUCTION: THE NEED FOR EXTENSIVE READING

Reading is a key skill for building competence in a foreign language, yet as Day and Bamford point out in their 1998 book *Extensive Reading in the Foreign Language Classroom*, “In general, students learning to read a second language do not read and they do not like reading.”² This is not particularly surprising if we consider the way that reading is usually taught in the second or foreign language classroom: Students typically all read the same material, which has been chosen by a teacher, and written texts tend to be used as vehicles for teaching grammatical structures or new vocabulary. Thus, there is “a tendency among foreign language learners always to regard a text as an object for language studies and not as an object for factual information, literary experience or simply pleasure, joy and delight.”³ This is a problem because, as Eskey⁴ points out, we learn to read and we become better readers by reading. When language learners do not enjoy reading, they are not motivated to read, and they do not read enough for their reading skills to improve. Extensive reading is an approach to counteract this tendency by promoting learner autonomy and reading for pleasure.

WHAT IS EXTENSIVE READING?

Extensive reading is an input-based approach in which the aim is to read relatively quickly a large amount of easy and interesting self-selected material as a means of building fluency while consolidating language knowledge.⁵ Day and Bamford identify the following ten characteristics of extensive reading:

Students read as much as possible.

1. A variety of materials on a wide range of topics is available.
2. Students select what they want to read and have the freedom to stop reading materials that fail to interest them.
3. The purposes of reading are usually related to pleasure, information, and general understanding.
4. Reading is its own reward.
5. Reading materials are well within the linguistic competence of the students in terms of vocabulary and grammar.

2 Richard Day and Julian Bamford. *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998) 5.

3 Aud Marit Simensen. “Adapted Readers: How Are They Adapted?,” *Reading in a Foreign Language* 4, 10 (1987): 41-57.

4 David Eskey. “Theoretical Foundations,” *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes* (MA: Addison-Wesley, 1986) 21.

5 Day and Bamford; and Rob Waring. “The Inescapable Case for Extensive Reading,” *Extensive Reading in English Language Teaching* (Munich: LINCOM Europa, 2009) 93-112.

6. Reading is individual and silent and at the student's own pace.
7. Reading speed is usually faster rather than slower.
8. Teachers orient students to the goals of the program, explain the methodology, and keep track of what each student reads.
9. The teacher is a role model of a reader for students.⁶

By providing language students with texts that are well within their linguistic capacity, extensive reading can move readers out of what Nuttall refers to as the “vicious circle” of the weak reader, wherein a reader reads slowly, does not enjoy reading, does not read much, and does not understand much of what is read.⁷ On the contrary, students engaging in extensive reading are guided to choose books that are at or slightly below their level of ability so as to read fluently and understand a text without consulting a dictionary. According to Hu and Nation, for extensive reading to be most successful, learners should ideally know about 98% of the words in the texts that they choose.⁸ If there are not too many unknown words in a text, learners can infer their meaning from context and continue reading without interrupting the flow. If readers have to consult a dictionary frequently, they lose fluency, it is harder to follow the gist of the text, and the activity begins to feel more like work on vocabulary rather than reading.

Extensive reading offers an alternative to *intensive* reading, which tends to be the norm in second language classrooms. The differences between the two approaches to reading are summarized in Table 1.

Table 1. Differences between intensive and extensive reading

Type of Reading	Intensive Reading	Extensive Reading
Class goal	read accurately	read fluently
Reading purpose	answer questions study	get information, enjoy
Focus	words, grammar, pronunciation	meaning
Material	teacher chooses, often difficult	student chooses, easy
Amount	not much	a lot
Speed	slower	faster
Method	must finish, use dictionary	change book if not good, no dictionary

Source: Intensive vs. extensive reading, adapted from Day and Bamford, 1998.

6 Adapted from Day and Bamford, 7-8.

7 Christine Nuttall. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (Oxford: Macmillan Heinemann, 1996).

8 Marcella H. Hsueh-Chao and Paul Nation. “Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension,” *Reading in a Foreign Language* 13, 1 (2000): 403-430.

While there may be a place in the language classroom for *intensive* reading, time should also be devoted to implicit learning and the development of fluency via *extensive* reading.

BENEFITS OF EXTENSIVE READING

A substantial amount of research has identified multiple benefits of extensive reading. While the majority of research has focused on extensive reading in English as a second/foreign language, there is also a growing body of research in languages other than English. Since the primary purpose of this paper is to provide practical guidance on setting up an extensive reading program, a brief summary of research findings rather than a full literature review will be provided. First and foremost, extensive reading has been found to result in gains in reading fluency, reading rate, and reading comprehension.⁹ The more we read, the better we become at reading. Extensive reading has also been found to improve both the depth and breadth of a reader's vocabulary.¹⁰ Regular readers see vocabulary repeated in context, which helps them to learn new words and to consolidate the meanings of familiar words that might not at first be part of their active vocabulary. Learners who read extensively have also shown gains in not only writing ability¹¹ but also listening comprehension.¹² Finally, extensive reading has been shown to result in gains in affect

-
- 9 David Beglar, Alan Hunt, and Yuriko Kite. "The Effect of Pleasure Reading on Japanese and Japanese University EFL Learners' Reading Rates," *Language Learning* 62, 3 (2012): 665-703. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00651.x>; Jane E. Hardy. "The Effects of a Short-Term Extensive Reading Course in Spanish," *Journal of Extensive Reading* 4, 2 (2016): 47-68; Yurika Iwahori. "Developing Reading Fluency: A Study of Extensive Reading in EFL," *Reading in a Foreign Language* 20, 1 (2008): 70-91; Victoria Rodrigo. "Componente léxico y hábito de lectura en hablantes nativos y no nativos de español," *Hispania* 92, 3 (2009): 580-592.
- 10 Richard Day, Carole Omura, and Mikio Hiramatsu. "Incidental EFL Vocabulary Learning and Reading," *Reading in a Foreign Language* 7 (1991): 541-551; Jeff McQuillan. "How should Heritage Languages Be Taught?: The Effects of a Free Voluntary Reading Program," *Foreign Language Annals* 29 (1996): 56-72. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb00843.x; Maria Pigada and Norbert Schmitt. "Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study," *Reading in a Foreign Language* 18, 1 (2006): 1-28.
- 11 Fathi Hafiz and Ian Tudor. "Extensive Reading and the Development of Language Skills," *ELT Journal* 34, 1 (1989): 5-13. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/43.1.4>; Sy-ying Lee and Ying-ying Hsu. "Determining the Crucial Characteristics of Extensive Reading Programs: The Impact of Extensive Reading on EFL Writing," *The International Journal of Foreign Language Teaching* 5, 1 (2009): 12-20.
- 12 William Grabe and Fredricka Stoller. "Reading and Vocabulary Development in a Second Language: A Case Study," *Second Language Vocabulary Acquisition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997) 98-122.
- F. K. Lai. "Effect of Extensive Reading on English Learning in Hong Kong," *CUHK Education Journal* 21, 1 (1993): 23-36.

and more positive attitudes toward reading.¹³

For the scholar interested in reading more about the effects of extensive reading on language proficiency as well as affect, summaries are provided in Day and Bamford and Krashen;¹⁴ and a plethora of research articles are available from the Extensive Reading Central and Extensive Reading Foundation webpages.¹⁵

HOW TO SET UP AN EXTENSIVE READING PROGRAM

Extensive reading can be incorporated into a language curriculum in many ways. As a first step in implementing extensive reading, the instructor should consider where in the curriculum extensive reading would best fit, what reading materials will be made available to students (in hard copy or online, for instance), where materials will be stored, how reading materials will be loaned or distributed, and where reading will take place (in class, outside of class, online, or some combination).

One of the biggest challenges for starting a new program of extensive reading is identifying appropriate reading materials and making them available for students. Children's books, young adult books, and folktales in the target language are usually readily available, but they are not necessarily the best choices for all learners, especially since the vocabulary can be obscure. Words may refer to entities common in the life of a child being raised in a particular cultural environment, but not necessarily known to adults who have grown up with different cultural and linguistic traditions. While some adult learners enjoy reading books intended for younger learners, especially stories that they may have read in their childhood, some adult students find them childish or otherwise uninteresting. Many classic novels have been simplified for language learners, which can provide students with exposure to valuable cultural knowledge. However, the best option overall is to provide students with language learner literature, that is, original stories that are written specifically for language learners.

Adapted versions of existing books, original stories written for learners, and easy non-fiction texts are referred to collectively as "graded readers." Regardless of their genre, their syntax and vocabulary have been controlled to some extent so as to make them accessible and comprehensible to language

13 Hardy, 2016; Rodrigo, 2009; Claire Hitosugi and Richard Day. "Extensive Reading in Japanese," *Reading in a Foreign Language* 16, 1 (2004): 20-39; Junko Yamashita. "Effects of Extensive Reading on Reading Attitudes in a Foreign Language," *Reading in a Foreign Language* 25, 2 (2013): 248-263.

14 Stephen Krashen. *The Power of Reading* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2004, 2nd Edition).

15 See, for example: <https://www.er-central.com/extensive-reading-research-articles-online/>; <http://www.erfoundation.org/bib/biblio2.php>

learners; and they are often categorized by level to make it easier for students and teachers to identify books that best match the appropriate level of proficiency.

Graded readers are available in many languages, including Spanish. A list of commercial publishers that publish graded readers in Spanish is provided in Appendix A. Expansive lists of graded readers for English as a second/foreign language are available from the webpages of the Extensive Reading Foundation and Extensive Reading Central.¹⁶ Compiling a wide variety of reading materials is key so that students can find books that suit their proficiency level as well as their interests.

One option for implementing extensive reading is to offer it as a stand-alone class. Hardy¹⁷ describes such a class for high-intermediate and low-advanced students of Spanish as a foreign language aimed at students who had completed between three and five semesters of college-level Spanish study. Students met for three hours per week during which they engaged in silent sustained reading (SSR), and they were also expected to read in Spanish outside of class for one additional hour per day. While the students read silently in class, the instructor also engaged in pleasure reading in Spanish so as to serve as a model reader and to form part of the class's reading community. In addition to SSR, occasional class time was devoted to "book chats" during which students talked to each other in Spanish about books they were reading and made recommendations to each other. The only other requirement for the class was to write a weekly journal in Spanish about the reading process and the students' reactions to their readings. Students were not given comprehension tests or other forms of assessment since one of the main goals of extensive reading is to promote reading for pleasure. Students' final grades were thus based on their class attendance (10%), their completion of the weekly written journals (20%), and the total number of hours that they spent reading (70%). The course description from the class syllabus and the reading log form on which students recorded their reading are provided in Appendices B and C.

Another option is to introduce extensive reading as a component of an existing course. In this case, teachers can devote some class time to SSR, require that students read outside of class, or a combination of both. The latter model was followed in Hardy,¹⁸ in which extensive reading was added to the existing curriculum in a low-intermediate Spanish as a foreign language class. Students were required to read approximately one short, easy book per week in addi-

16 For more information, visit: <https://sites.google.com/site/erfgelist/>; <https://www.er-central.com/library/>

17 Hardy, 2016.

18 Jane E. Hardy. "Extensive Reading in Spanish as a Foreign Language and its Effects on Language Proficiency, Reading Habits, Motivation, and Attitudes Toward Reading," paper presented at the *Second Extensive Reading World Congress*, Seoul, Korea (2013a).

tion to the usual course requirements. Every class day, the instructor brought a collection of Spanish readers from which students could choose. They also had the option of borrowing children's or young adult books in Spanish from the local public library. As with the stand-alone course described above, the instructor engaged in SSR in Spanish whenever class time was devoted to this activity for students. In order to document what they had read, students completed a short form, provided in Appendix D. Otherwise, they were not tested over their reading, and a component of their final course grade was based on the number of books they had completed.

POSSIBLE OBSTACLES TO IMPLEMENTING EXTENSIVE READING

Teachers, school directors, curriculum developers, or other stakeholders may be resistant to implementing extensive reading for a variety of reasons. In North America, there has long been a belief in the superiority of “authentic” materials, and some language professionals view graded readers as being somehow inauthentic. However, texts written for native speakers are invariably too difficult for language learners, except those at the most advanced levels. Moreover, as Day and Bamford (1998) argue, language learner literature *is* authentic in that it is original literature written for a specific audience. Other stakeholders may be unaware of the role that implicit learning plays in language acquisition and prefer to focus exclusively on explicit teaching and learning. Others may believe that a teacher should always play an active role in the classroom, while others claim that there just isn't enough time to include extensive reading. It may therefore be necessary to get colleagues as well as students to “buy in” to extensive reading by explaining its theory and practice, and pointing out the abundant research that supports its effectiveness.

One of the tenets of extensive reading is not to test students over the content of what they have read so as to promote learner autonomy and reading for pleasure. This requires trust on the part of the instructor that students really do read what they report having read. There is indeed opportunity for students to cheat or report reading more than they have actually read. However, this possibility is worth risking for the tremendous benefits that can accrue to those students who do genuinely engage in reading extensively.

Some educators who would like to implement extensive reading may not do so because of a lack of resources to purchase appropriate materials. However, there are free materials available if a school lacks the resources to pay for readers. Public libraries often have foreign language book collections, including children's books. There are also free reading materials available online in multiple languages, including children's stories,¹⁹ materials created for lan-

19 The Children's Literature Web Guide: <http://people.ucalgary.ca/~dkbrown/stories.html>

guage learners,²⁰ and online newspapers and magazines,²¹ some of which may be appropriate in level for language learners.

FINAL REFLECTIONS

Extensive reading is a great way to increase students' language skills, encourage autonomous learning, and promote reading for pleasure. When students are able to choose books that interest them and read fluently in a foreign language, they gain confidence in their abilities and feel a sense of accomplishment.²² This motivation encourages more reading, more language input, and higher levels of proficiency over time. Perhaps the best endorsements of extensive reading come from students themselves, such as the testimony from the student below, who wrote the following in his reading journal after engaging in extensive reading for eleven weeks as a component of a low-intermediate Spanish class:

I am enjoying our reading time because it gives me an opportunity to easily gain Spanish culture and vocabulary without really working hard to get it. When I am reading my Spanish books, I lay back and just relax. I don't stress myself over looking up words I don't know or trying hard to understand every verb tense; I just read. I let the sentences soak in, so that I can later absorb the full meaning of the *textos*. I think this way of reading what we choose and when creates for a stress-free reading environment, and I like it.²³

APPENDICES

*APPENDIX A: GRADED READER SERIES IN SPANISH*²⁴

Black Cat CIDEB: Serie *Leer y Aprender*

Ana Jiménez García. *Un conjunto especial* (Génova: Cideb Editrice, 2016).

Johnston McCulley. *El zorro* (Génova: Cideb Editrice, 2013).

Clotilde de Toledo. *Una estrella en peligro* (Génova: Cideb Editrice, 2016).

Dolores Villa Vázquez. *La vecina de al lado* (Génova: Cideb Editrice, 2011).

20 For example, Practice Español: <https://www.practicaespanol.com/> and English Club: <https://www.englishclub.com/reading/>

21 Such as Newsela: <https://newsela.com/> and CNN 10: <https://edition.cnn.com/cnn10>

22 Hardy, 2016.

23 From student journal in 11th week of extensive reading, as quoted in Hardy, 2013a.

24 From Jane E. Hardy. "Getting Students to Enjoy Reading in a Foreign Language." *The Language Educator* 8, 6 (2013b): 37-39.

Command Performance Language Institute

Pablo Ortega López and Patricia Verano. *En busca del monstruo* (Eagle Mountain, UT and Berkeley, CA: Blaine Ray Workshops 7 Command Performance Language Institute, 2013).

Karen Rowan. *Carl no quiere ir a México* (Berkeley, CA: Fluency Fast Language Classes and Command Performance Language Institute, 2010)

Lisa Ray Turner and Blaine Ray. *¿Dónde está Eduardo?* (Eagle Mountain, UT and Berkeley, CA: Blaine Ray Workshops and Command Performance Language Institute, 2002).

Lisa Ray Turner and Blaine Ray. *Vida o muerte en el Cusco* (Eagle Mountain, UT and Berkeley, CA: Blaine Ray Workshops & Command Performance Language Institute, 2009).

Difusión: Colección *Venga a Leer, Series América Latina, Lola Lago Detective, Plaza Mayor I, El Mediterráneo, Hotel Veramar*

Lourdes Miguel and Neus Sans. *El cartero no siempre llama dos veces* (Barcelona: Difusión, 1989).

Lourdes Miguel and Neus Sans. *Lejos de casa* (Barcelona: Difusión, 2003).

Lourdes Miguel and Neus Sans. *La llamada de la Habana* (Barcelona: Difusión, 2003).

Dolores Soler-Espiauba. *Con Frida en el altiplano* (Barcelona: Difusión, 2002).

Dolores Soler-Espiauba. *Ladrón de guante negro* (Barcelona: Difusión, 1989).

Jordi Surís. *La chica del tren* (Barcelona: Difusión, 1999).

Edelsa: Colecciones *Para que Leas, Un Paseo por la Historia, Lecturas Clásicas Graduadas*

Leandro Fernández de Moratín. *El sí de las niñas, Lecturas Clásicas Graduadas* (Madrid: Edelsa 1995).

Loreto de Miguel and Alba Santos. *Do de pecho* (Madrid: Edelsa, 1987).

Loreto de Miguel and Alba Santos. *Lola* (Madrid: Edelsa, 1987).

Sergio Remedios Sánchez. *La llegada de los dioses* (Madrid: Edelsa, 2007).

Edinumen: Lecturas de español de enigma y misterio, Lecturas de Hispanoamérica

Raquel Horche Lahera. *Volver* (Madrid: Edinumen, 2009).

José Luis Ocasar Ariza. *Una música tan triste* (Madrid: Edinumen, 2006).

Jordi Pijuan Agudo and Paloma Rodríguez León. *Gaudí inacabado* (Madrid: Edinumen, 2010).

Albert V. Torras. *El monstruo del lago Ness* (Madrid: Edinumen, 2013).

Santillana: Colección *Leer en Español*

Rosana Acquaroni. *El sueño de Otto* (Madrid: Santillana, 2008).

Helena González Vela and Antonio Orejudo. *Mala suerte* (Madrid: Santillana, 2009).

Jordi Surís Jordà and Rosa María Rialp. *El hombre del bar* (Madrid: Santillana, 1992).

Óscar Tosal. *Asesinato en el Barrio Gótico* (Madrid: Santillana, 2008).

TPRS Storytelling

Carol Gaab. *Esperanza* (Chandler, AZ: TPRS Publishing, 2011).

Carol Gaab. *Felipe Alou: Desde los valles a las montañas* (Chandler, AZ: TPRS Publishing, 2012).

Nathaniel Kirby. *La Guerra Sucia* (Chandler, AZ: TPRS Publishing, 2011).

Carrie Toth and Carol Gaab. *La hija del sastre* (Chandler, AZ: TPRS Publishing, 2012).

APPENDIX B: DESCRIPTION OF STAND-ALONE EXTENSIVE READING COURSE²⁵

This language improvement course will provide opportunities and incentives for extensive reading in Spanish. Students who engage in extensive reading become more fluent and confident readers, become better writers, improve their listening and speaking abilities, develop a richer vocabulary, and have increased motivation to learn. I hope that this course will have at least some of these benefits for you!

Here is how it works:

1. Choose *easy* books that *interest* you from the Department of Modern Languages collection or from the Crawfordsville District Public Library.
2. Sign out books in the notebook that I bring to class. Please return each book as soon as you are finished with it so that other students might have a chance to read it. When you return a book, be sure to sign it back in.
3. Do not use a dictionary while you are reading! If a book is too hard and there are too many unknown words, put it back and choose a different book.
4. If a book is too easy or just not interesting to you, return it and choose a different one. Read only what you enjoy.
5. Please handle the books with care and respect, as many other students will read them. Please do not write in them, and use a bookmark rather

25 From Hardy, 2016.

than turning down the pages. They are expensive to replace, so I hope that they will last a long time.

6. You will never be tested over the books that you read as part of Extensive Reading. However, I do ask you to complete a weekly reading log (*registro de lectura*) to document the amount of time, the number of pages, and the books that you read. These logs will also help me to determine the relative popularity and difficulty of the books in the collection, and they will enable me to recommend books for other students in the future. I will collect your reading logs once per week.
7. We will have an occasional “book chat” (*conversatorio*) in class during which you and your classmates will tell each other about the books you have read.
8. Most of our class time will be spent in “silent sustained reading” (SSR). You will also be expected to read a substantial amount outside of class.
9. *Reading is silent and individual.* Please find a quiet place to read without distractions. Remove yourself physically from distractions such as the television, e-mail, social networking, phone calls and texting.
10. You may not use class time to complete readings assigned for other classes.

APPENDIX C: READING LOG²⁶

Registro de lectura

Nombre: _____

Fecha	Título	Páginas	Minutos en clase	Minutos en casa	Dificultad: fácil, más o menos, difícil	Opinión: excelente, bueno, más o menos, aburrido
16/01	cajas de cartón	53	30	20	más o menos	excelente
~~~~~						
TOTAL						

²⁶ From Hardy, 2016.

**APPENDIX D: BOOK REPORT FORM²⁷**

**Book Report: Fill this out even if you only read one page of the book.**

Today's Date: _____

Your name: _____ Class: _____

Title of book: _____

Author: _____

Publisher: _____

Time spent reading in class: _____ Time spent reading at home: _____

I read all/_____ pages of the book (Circle "all" or indicate the number of pages read.)

-----  
How did you like the book? (circle one)

- a. Great! (I loved it.)
- b. Good (I liked it.)
- c. Okay (I didn't mind reading it.)
- d. Boring/Stupid (I wish I hadn't read it.)

How difficult was the book for you to read? (circle one)

- a. Easy
- b. Okay
- c. Difficult

-----  
Write your reaction to the book below. Continue on the back if you need more space:

²⁷ Adapted from Julian Bamford. "Extensive Reading by Means of Graded Readers," *Reading in a Foreign Language* 2, 2 (1984): 218-260.

# THE EFFECT OF PEDAGOGICAL MEDIATION TO ENHANCE GRIT IN UNIVERSITY EFL COURSES

EL EFECTO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR GRIT EN CURSOS DE ILE EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

*José David Rodríguez Chaves*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

*Olga Chaves Carballo*²

Universidad Nacional, Costa Rica

## ABSTRACT

The implementation of pedagogical tasks is analyzed for the enhancement of grit (Duckworth). The tasks were planned and developed for a population of 74 EFL learners at *Universidad Nacional* (UNA). Both students and researchers assessed the effect and outcomes of pedagogical mediation for a period of three months. The findings revealed that the learning experience as boosted by grit principles contributed to improving students' motivation toward language classroom engagement, confidence in linguistic performance, and self-awareness for academic and professional goals.

## RESUMEN

Se analiza la implementación de tareas pedagógicas para el desarrollo de *grit* (Duckworth). Estas tareas se planearon y desarrollaron en un grupo de 74 aprendientes de inglés en la Universidad Nacional (UNA). Tanto los estudiantes como los investigadores evaluaron el efecto y los resultados de la mediación pedagógica durante un periodo de tres meses. Los hallazgos confirman que esta experiencia de aprendizaje contribuye a la motivación estudiantil en la clase de idioma, la confianza en el desempeño lingüístico, y la concienciación acerca de metas académicas y profesionales.

**Keywords:** English as a Foreign Language (EFL), grit, pedagogical mediation

**Palabras clave:** Inglés como lengua extranjera, *grit*, mediación pedagógica

---

1 Correo electrónico: jose.rodriguez.chaves@una.cr.

2 Correo electrónico: olga.chaves.carballo@una.cr.

## INTRODUCTION

Teaching is a never-ending process that requires specific attention to non-cognitive dispositions such as grit and resilience, rather than focusing only on language skill development. For better teaching practices in higher education, research in social psychology and pedagogy addresses the need to inquire into more individualistic goals of cultivating grit and resilience, as claimed by Bonfiglio.³ Indeed, educators who enable students to sustain their academic pursuits and focus on their personal goals strengthen learning. Students are immersed in learning opportunities meant to increase their level of grit.

Additionally, Schreiner⁴ notices that college teachers may face more academic challenges when fostering noncognitive traits while developing grit than when teaching without including this recent trend in EFL. First of all, teachers should really understand what grit actually entails. In a study conducted with Australian university students, Hodge et al. suggest that, “Considering the level of interest in the concept of grit, it is important to determine grit’s worth, both theoretically and in application as a predictor of student outcomes.”⁵

This action research project is an exploratory and qualitative study intended to enhance students’ capacity to cultivate grit, defined by Duckworth et al. as the ability to persevere and to have passion for long-term goals.⁶ They add that this trait—seen from a social psychological perspective—leads adult learners to attain higher levels of academic achievement.⁷ As grit must be a prominent focus for academic success in our classrooms, this paper analyzes the implementation of pedagogical tasks intended to enhance students’ capacity to strengthen this trait, which in turn contributes academic achievement in EFL learning. The researchers have posed the following questions for this study:

- a. RQ1. What do teachers need to know in order to foster students’ grit?
- b. RQ2. How can traditional pedagogical tasks be adapted to enhance students’ level of grit?

3 Robert A. Bonfiglio. “Grit is not Enough,” *About Campus* 22, 5 (2017): 29-31. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21304>.

4 Laurie A. Schreiner. “The Privilege of Grit,” *About Campus* 22, 5 (2017): 11-20. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21303>.

5 Brad Hodge et al. “The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students,” *Research in Higher Education* 59, 4 (2018): 448-460 (458). DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>.

6 Angela Duckworth et al. “Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals.” *Journal of Personality and Social Psychology* 92, 6 (2007): 1087-1101. DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087.

7 Duckworth et al., 1091.

- c. RQ3. How was students' level of grit fostered after the implementation of those tasks?
- d. RQ4. What are the benefits of implementing those pedagogical tasks to foster grit?

With the premise that students have eager minds and the ability to effortfully persist in accomplishing their goals in life, this research study provides students with the skills needed for academic challenges in higher education.

## LITERATURE REVIEW

Setting up a classroom culture that encourages hard work and intrinsic motivation is associated with higher levels of grit. This personality trait has been identified as an outstanding quality of high-achieving individuals who are more likely to succeed in both personal life and career opportunities. Duckworth⁸ points out that grit (which includes having high standards, ability, zeal, passion, determination, perseverance, and the ability to work hard and to set goals) helps people throughout their lives. This leads to life satisfaction and happiness, direction, continuous improvement and motivation regardless of expected drawbacks. In higher education environments, learners whose level of grit is enhanced make more effort to accomplish their academic goals. As shown by Hodge et al.,⁹ there is a significant relationship between grit, course engagement and academic outcomes. Likewise, Litner and Mann-Feder report that fostering resilience in youth leads to focusing on “(...) a powerful drive to persevere, prove their self-worth and succeed, and an inner assuredness of their own competence despite the academic difficulties they continued to encounter, even now in university.”¹⁰

Teachers who mediate learning through pedagogical activities encourage student success. In fact, according to Risko,¹¹ university professors should pedagogically mediate in a context where students have multiple opportunities to talk about what they are learning, to confirm what they know and ask questions that are important to them. The main purpose of these pedagogical activities is to build students' self-esteem, confidence and attitudes that help them feel more secure in the classroom. How do students overcome struggles and failures to keep themselves working even harder in our classrooms? This

---

8 Angela Duckworth. *Grit: The Power of Passion and Perseverance*, 1st ed. (New York: Scribner, 2016).

9 Hodge et al., 457.

10 Bluma Litner, and Varda Mann-Feder. “Fostering Resilience in Youth with ADHD,” *Relational Child and Youth Care Practice* 22, 3 (2009): 35-39 (37).

11 Victoria J. Risko. “Celebrating Teachers who Teach with Grit,” *Reading Today* 28, 7 (2011): 26-27.



question was answered by Miller,¹² by stating that being grittier prepares students to succeed in challenging university encounters. Students, thus, need to value these qualities in other people and strive for a level of feeling pride upon accomplishment and when completing routine academic tasks. In this respect, pedagogical activities intended to foster grit empower students to take risks and to face challenges without giving up.

EFL classes in particular can benefit from fostering non-cognitive traits. This kind of mediation meets criteria that language learners must have. About the profile of a successful language learner, a case study conducted by Sykes summarizes:

For effective second language learning, it appears that the learner needs to (1) possess a positive attitude towards learning and practising; (2) deal positively with the demands of learning a second language; (3) understand the language as a system; (4) monitor his or her own language development; and (5) use the language communicatively whenever possible.¹³

Traits expected for language learners are related to grit. For instance, students are supposed to correct themselves when giving a faulty performance. Similarly, learners with grit persevere regardless of obstacles faced in their academic tasks. Another correlation between the definition for language learners and students with grit has been found considering that language skills take a considerable amount of time to be rehearsed and mastered. This condition is confirmed by Kurt-Taspinar, who determines,

Grit is crucial for all individuals, regardless of their levels, ages, abilities, and it has a value in all educational contexts, including English as a second or foreign language since becoming proficient in the target language is closely related to setting long-term goals, so language learners should be informed that achieving language proficiency is a demanding goal that may take years to achieve.¹⁴

## METHODOLOGY AND RESULTS

### *LEARNING CONTEXT*

The sample population for this study was 74 participants enrolled Integrated English II at *Universidad Nacional*: 29 from other majors (OM), 25 from

- 
- 12 Andrew Miller. "5 Steps to Foster Grit in the Classroom," *Edutopia*. May 4, 2019, <<https://www.edutopia.org/blog/foster-grit-in-classroom-andrew-miller>>.
  - 13 Abdel Halim Sykes. "The Good Language Learner Revisited: A Case Study," *Journal of Language Teaching & Research* 6, 4 (2015): 713–720 (719). DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.0604.02>.
  - 14 Havva Kurt-Taspinar. "GRIT: An Essential Ingredient of Success in the EFL Classroom," *International Journal of Languages' Education* 6, 3 (2018): 208–226 (211). DOI: [10.18298/ijlet.3137](https://doi.org/10.18298/ijlet.3137).

the Bachelor in the Teaching of English (BTE), and 20 from the Bachelor in English (BE). As a contribution of this study to the learning context of these learners, noncognitive skills merged with the main objectives of the course; specifically, students were exposed to pedagogical meditation tasks meant to build traits such as consistency, resilience, task value, self-efficacy, goal orientation, future time perspective, consciousness, courage, motivation, and creativity. These traits portray the profile of a grit student based on the research by Duckworth.¹⁵ At the beginning of their academic term, the first instrument collected students' own appraisal of themselves as learners, regarding their strengths, weaknesses, goals and challenges in pursuing for academic success. The data gathered from this instrument has been summarized in table 1.

**Table 1. Student's Own Appraisal as Learners**

<p><b>Strengths:</b> hard work determination responsibility perseverance confidence focus in class career expectations</p> <p><b>Weaknesses:</b> laziness shyness insecurity distractions disorganization discouragement</p>	<p><b>Primary goals:</b> degree attainment language learning score achievement</p> <p><b>Long-term goals:</b> professionalism language improvement life satisfaction and happiness</p> <p><b>Challenges:</b> planning punctuality study habits time management interpersonal relationships</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source: Opening Questionnaire. February 2019.

Most students displayed traits for life and learning success as expected in foreign language classrooms among the three groups. Nonetheless, the BTE and the OM participants expressed the fact of being driven by goal orientation. Indeed, the strengths reported by these two groups illustrate how their awareness of their career paths influenced their future expectations. Learners from all three groups acknowledged the impact that factors such as the lack of time management and the need for better planning and study habits may have in their learning. All participants also showed evidence of adjusting to the challenges of learning a second language and building grit at the same time.

¹⁵ Duckworth, 55.

### ***TEACHING WITH GRIT***

According to Changlek and Palanukulwong,¹⁶ motivation and grit—expected to be cultivated even before college level—are predictors for achievement in language learning by setting a context that is supportive through effective feedback while encouraging goal attainment. In terms of the procedures for this study, an action research design was followed by planning, implementing, observing, analyzing, and reflecting upon the kind of mediation proposed. Specifically, the researchers adopted the six-step model advised by Hoerr,¹⁷ whose guidelines foster grit within an action research paradigm. These steps are listed below, along with the procedures implemented by the researchers.

1. Establishing the environment. Students were informed of the possibilities and opportunities from learning.
2. Setting the expectations. Researchers identified those strategies and tasks more suitable for fostering grit.
3. Teaching with purpose. Researchers gave direct instructions and followed up the progress of the students to fulfill the objectives of the tasks.
4. Foreseeing the expected performance. The tasks designed were developed challengingly enough for students to perform.
5. Monitoring the experience. Learners reported on the outcomes from the tasks implemented.
6. Reflecting and learning. Students were asked to assess to what extent they had attained a higher level of grit.

This study is also based on the process and main principles of meta-teaching; in other words, the researchers probed into analyzing and reflecting on pedagogical mediation fostering grit. Such insights allowed professors to observe and monitor both students' progress toward the enhancement of language skills and their self-awareness of academic achievement traits. To ensure a more effective teaching context, a number of pedagogical tasks were developed to fulfill the teaching and learning process mentioned above. Throughout the term, the students were assigned a number of tasks with a two-fold purpose. First of all, the guidelines for each followed the principles of a task-based approach where learners are engaged in communication, so they are offered the opportunity to exchange real and meaningful thoughts, as found in Ellis.¹⁸ Second, each task was designed to enhance optimal levels

---

16 Asari Changlek, and Thanyapa Palanukulwong. "Motivation and Grit: Predictors of Language Learning Achievement," *International (Humanities, Social Sciences and Arts)* 8, 4 (2015): 23-38.

17 Thomas R. Hoerr. *Fostering Grit: How Do I Prepare My Students for the Real World?* (Alexandria, VA: ASCD, 2013).

18 Rod Ellis. *Task-based language learning and teaching*. 2nd ed. (New York: Oxford University Press, 2003).

of grit. These reports were based on the breakthrough work at Knowledge is Power Program (KIPP) of Public Charter Schools,¹⁹ which emphasize character traits—including grit. Table 2 summarizes pedagogical mediation tasks along with the expected effectiveness foreseen by the researchers and the actual results reported by the participants.

**Table 2. Effectiveness of Pedagogical Mediation Tasks**

Task	Aim	Pedagogical mediation	Impact	Outcome
Showing abilities and interests	Demonstrating skills that value character and personality	Learners get engaged in the process of explaining and showing a talent or skill.	Learners cultivate courage and consistency while showing creativity.	Most students showed satisfaction from sharing and getting to more about their classmates. They are self-aware that building their confidence would help them reduce the fear for performing in front of class.
Doing a job interview	Rehearsing language functions necessary to convey a work-related task	Learners analyze and apply language skills into interacting within a role play for job applications.	Learners work on embracing consciousness and motivation for future goal-orientation.	Most students acknowledged the relevance of the task in their own professional career. They perceived that improving language functions would be beneficial for future job opportunities.
Interviewing gritty members of the community	Identifying people's grit traits that are inspiring for learners	Learners interview and write report including a personal reflection on how other people have influenced them toward cultivating grit.	Learners show task value for people's background and experiences for self-efficacy.	Most students became interested in inquiring the life of community members (especially relatives). Students appraised moral values and the outstanding qualities of the interviewees.

Source: Self-Report Tasks. March-April, 2019.

19 David A. Vaughn. *Grit in the Classroom*. 2016. Loyola University Chicago, Master's thesis. <[https://ecommons.luc.edu/luc_theses/3358/](https://ecommons.luc.edu/luc_theses/3358/)>.

The tasks, as described in table 2, were developed based on the syllabi for each group; however, linguistic adaptations were made to fulfill the needs of the learners. Unlike the BTE and the BE groups, students from OM were performed a variety of task performances which portrayed their current and future professional fields. Upon the completion of the tasks, the learners their measured the impact of the mediation experience through a report scale designed for the study.

As part of the process of students' mind growth and perseverance to reach their goals, motivational feedback phrases were used to scaffold and support grit in the classroom. In this vein, Miller²⁰ claims that feedback promotes a growth mindset and increases students' willingness to take risks in other tougher situations in life. Correspondingly, the researchers used encouraging feedback to keep motivating learners to invest quality effort in their academic work. Likewise, building a supportive environment has helped students feel more comfortable and thrive for academic success. As Schreiner concludes,

The major point that has been largely over-looked in educators' grasping for grit is that environment matters as much, if not more, to student success outcomes than individual traits that remain relatively stable over a lifetime. Cultivating a campus environment where all students can thrive is a worthy objective that allows us to focus on both the community of learners and the individual students within that community who face daunting barriers to their success.²¹

### ***TRADITIONAL TEACHING VS. LEARNING MEDIATION WITH GRIT***

Traditional language teaching usually portrays the following scenario: "For too long, educators have focused only on getting students ready for the next test, for the next grade, for graduation, or maybe for college."²² Notwithstanding the relevance of traditional teaching over decades, other students' traits and competencies need much attention for success in contemporary classrooms. Therefore, learners must embrace a combination of tenacity, perseverance and a willingness to take risks. The focus then within the teaching and learning process must be on student performance, and not only on results. Within the paradigm of learning with grit, students cultivate an organized set of goals, make big efforts and develop a growth mindset, conscientiousness and self-efficacy to become successful language learners. They boost their personality with more perseverance, curiosity, optimism, self-control and consistency of interest while building character, courage, and a sense of satisfaction toward life.

---

20 Miller, paragraph 1.

21 Schreiner, 17.

22 Hoerr, 48.

Improving language performance can be directly associated with having grit since learners are able to reflect on their strengths as well as their weaknesses. One of the ultimate, implicit goals in any language class is to help students overcome challenges; thus, the tasks designed for this study served this aim. To gather students' insights about the experiences toward the implemented pedagogical mediation, students were asked to complete a final survey. The first section measured students' perceptions about the following grit traits: challenge, effort, goal orientation, engagement, and language skill improvement, while the second section assessed the efficacy of the pedagogical tasks designed for the purpose of boosting those traits. When asked about expectations, most participants (83%) reported that they had reached the objectives of the course in terms of attaining greater language improvement, having a more enjoyable class time, developing skills for teamwork, and becoming more confident. Some of the participants referred to these achievements as follows:

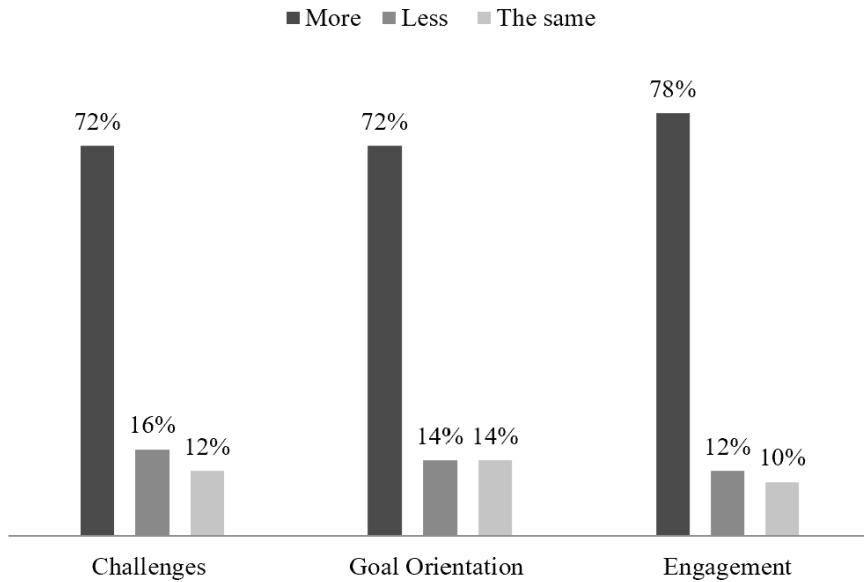
“(...) we have been doing many useful activities that help us to learn in a enjoyable way[sic].”

“The activities require a good level of effort[sic].”

“I did not expect this [the kind of tasks implemented] from college. It was a great surprise and I am happy with that.”

Regarding the personal traits enhanced in class, the participants showed determination driven by their academic goals. By comparing the results of the opening questionnaire with the data from the closing survey, participants reported they had maintained their initially reported strengths, overcome most of their weaknesses and adapted to a new language environment. Students valued the implementation of grit-fostering tasks which aided a learning context featuring participation, language comprehension, courage, and perseverance.

Similarly, participants were asked to compare to what extent the experiences they had had in previous learning contexts were similar to the exposure they had in their current English course. Three main constructs were analyzed; as seen in figure 1, most participants informed this EFL class was more challenging, motivating to goal orientation, and engaging.

**Figure 1. Comparison Between Previous and Current Learning Experiences**

Source: Closing Questionnaire. March-April, 2019.

Effort is the fourth construct that requires particular inquiry. Around half of the students (55%) pointed out that the current course required more effort than previous courses. Nevertheless, about one third of the participants reported not having made a more significant effort in this current class. This aspect could be explained by the fact that some of them had enough background knowledge and experience in English for the objectives of their courses; in other words, they had decided to enroll in this English class as a way to reinforce their language skills and enrich their social university endeavors. In this respect, Anderson pointed out that “They [learners] have a firm belief that their performance in class is near-perfect and they do not feel challenged.”²³ In other words, learners might overestimate themselves and even their performance in class. Other factors such as generational traits and maturity might have influenced their report on effort. In this respect, “(...) we develop the capacity for long-term passion and perseverance, as we get older [more mature].”²⁴

In addition, the students successfully acknowledged that the tasks designed for this study made an impact on their participation. One participant wrote,

23 Neil Anderson. “Student Involvement in Assessment: Healthy Self-Assessment and Effective Peer Assessment,” *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Christine Coombe et al. (eds.). 1st ed. (New York: Cambridge, 2012) 187-197 (187).

24 Duckworth, 86.

“(…) the class has been more dynamic, and I feel more motivated to learn the language.” Another student affirmed, “[This class] improve how to act [linguistically perform] in common situations where the English is needed [sic].” This illustrates one way to scaffold students’ needs for becoming proficient in a foreign language. Not only did the learners engage in the completion of the tasks assigned the purpose of the study, but they suggested incorporating other types of tasks; for instance, they recommended including more games, roleplays, debates, and personalized speech practice, which in turn incorporate the principles of grit education.

Teaching with grit may be perceived as a challenge for educators as it demands more strategic planning, material design, systematized follow-up, and reflective practices. Nevertheless, the gains from this kind of pedagogical mediation can bring about effective results for life learning.

### **CONCLUDING REMARKS**

This study approached the implementation of pedagogical tasks intended to build higher levels of grit within the EFL class. The enhancement of students’ traits (i.e., those related to grit) helps them become better foreign language achievers as they would feel more encouraged to face struggles and have a sense of confidence. Hence, grit needs to become part of a well-rounded curriculum which includes core values, soft skills, and competencies based on society’s demands. A class where grit is enhanced and cultivated enables students to feel more motivated and successful in a rapidly changing environment. Educators must review their repertoire of pedagogical practices to reinforce the importance of teaching noncognitive skills so that learners can improve their possibilities of achieving long-term goals.

Grit was originally promoted in a myriad of professional fields. Nonetheless, only recently has education devoted more attention to the topic. The results obtained from this experience in higher education show that EFL teachers can enrich their classes if grit is included. Educators must start by collecting data about the context, the learners and the opportunities to cultivate noncognitive traits. This implies focusing on planning, assessment and reflection on teaching practices that could actually foster grit. Most student participants reported higher levels of participation, involvement and task value after being exposed to the kind of mediation proposed for the study. Overall, the learning context benefited greatly. Grit leads students to address their real interests constantly and relate them to their career goals and life expectations.

The results revealed the need to probe into tasks and strategies that can easily be incorporated into everyday grit teaching. In particular, language teachers must understand that fostering grit facilitates a learning context where students can become more successful. First of all, the development of noncognitive traits should be addressed by adapting traditional teaching into tasks



oriented toward developing grit. Metaphorically, teaching under this recent paradigm can be compared with creating customized attire for one's students; their interests, expectations, weaknesses, strengths, goals, challenges, fears, goals, among other factors, should be addressed when pedagogically mediating for the attainment of course objectives. The tasks included in this study allowed learners to have a more starring role since they were given the opportunities to engage actively in classroom dynamics, become aware of their own needs and progress, and overcome their concerns as language learners.

For future studies, the period of exposure to grit-enhancing tasks should be extended. A longitudinal project or even a case study might be more suitable to track students' achievements, reactions and other features resulting from the intervention of the use of grit. Although most of the findings pointed to the effectiveness and plausibility of implementing grit in higher education, noncognitive traits should be boosted since early schooling age. Education in general could ensure better outcomes if qualities such as resilience, determination, self-regulation and motivation were constantly fostered in the classrooms. Once students' features are identified, teachers can direct their efforts to reach students' expectations.

# USING PHOTOGRAPHY AND REFLECTIVE WRITING: A CASE STUDY ON MALE STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT FEMINISM

EL USO DE LA FOTOGRAFÍA Y DE LA ESCRITURA REFLEXIVA:  
ESTUDIO DE CASO DE ESTUDIANTES MASCULINOS  
SOBRE EL FEMINISMO

*Patricia López Estrada¹*

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

## ABSTRACT

A description is provided of the perceptions of male students about feminism. Based on inductive study of data collected by analyzing photographs and narrative writing by male students in an English for Specific Purposes course. The findings depicted women as empowered people through activities usually associated and accepted as customarily done by men. The photographs show women as free, independent, and strong individuals.

## RESUMEN

Se describen las percepciones de estudiantes masculinos en cuanto al feminismo. Se acude a un estudio inductivo de datos recolectados mediante el análisis de fotografías como de narrativas escritas en una clase de inglés con fines específicos. Los resultados muestran a las mujeres como personas empoderadas con la representación de actividades relacionadas y aceptadas como propias de los hombres. Las fotografías representan a las mujeres como individuos libres, fuertes e independientes.

**Keywords:** feminism, pedagogy, writing, photography

**Palabras clave:** feminismo, pedagogía, escritura, fotografía

## INTRODUCTION

Feminism has hidden social and educational implications that require reflection depending on different contexts. Apprehending how others perceive social movements, such as feminism, is the key to facing the current societal challenges more adequately. This study offers a contextualized comprehension of a case study about how higher education male students perceive feminism. Students were encouraged to think critically and write their insights on what

---

1 Correo electrónico: plopez.estrada@gmail.com

feminism represents for them, through the use of photography and descriptive and reflective writings, in their personal and academic lives.

## LITERATURE REVIEW

Empowerment and feminist pedagogies aim at empowering students to be critical and reflective of their own perceptions and social assumptions. They place value on students' experiences and seek to promote gender visibility in the classroom.² Feminist pedagogical practices seek to examine assumptions and social constructs as a mechanism to raise consciousness to injustice.³ They also acknowledge the classroom as a site of gender, race, and class inequalities, as well as a place of political struggle, and social change.⁴

Higher education is indeed a stage to rethink societal gender roles and claim mandatory pedagogical strategies to confront students with prejudices and misconceptions regarding feminism. Several studies have addressed the perceptions of feminism of university students. A study conducted in Zimbabwe with male and female students indicates that female lecturers were perceived as being ineffective.⁵ Another study conducted in a Turkish university showed that university students held traditional perceptions of social gender roles, where 44% of students defined feminism as a thought that advocated women as superior to men.⁶ A study conducted in Jordan, with university students, revealed that the perceptions of female students were more gender-balanced than the male students, who drew on resistant discourse.⁷ All these studies suggested that traditional views about gender roles and expectations are still at the core of university settings.

- 
- 2 Linda Forrest and Freda Rosenberg. "A Review of the Feminist Pedagogy Literature: The Neglected Child of Feminist Psychology," *Applied & Preventive Psychology* 6 (1997): 179-192. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(97\)80007-8](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(97)80007-8).
  - 3 Nicole Hahna. "Towards an Emancipatory Practice: Incorporating Feminist Pedagogy in the Creative Arts Therapies," *The Arts in Psychotherapy* 40 (2013): 436-440. DOI: 10.1016/j.aip.2013.05.002.
  - 4 Linda Briskin and Rebecca Coulter. "Feminist Pedagogy: Challenging the Normative," *Canadian Journal of Education* 17, 3 (1992): 247-263. DOI: 10.2307/1495295.
  - 5 Barbara Mapuranga, Tom Tom, et al. "University Students' Perceptions on Effectiveness of Female Lecturers in Zimbabwe," *Journal of Culture, Society and Development* 8 (2015). DOI: 10.3923/pjssci.2010.62.69.
  - 6 Ayşegül Unutkan, Sultan Güçlü, et al. "An Examination of the Opinions of the University Students about Feminism and Gender Roles," *Journal of Higher Education and Science* 6, 3 (2016): 317-325. DOI: 10.5961/jhes.2016.168.
  - 7 Nour Daoud. "Higher Education Students' Perceptions of Gender Equality in Jordan: A Feminist Poststructuralist Exploration," *International Conference on Social Science, Humanities & Education* (2018)

## CONTEXT

This study was carried out in an English as Specific Purposes (ESP) class made up of seven male students, from an Engineering major during the second semester of 2019. The norm at *Instituto Tecnológico de Costa Rica*, San Carlos Campus is for majors to be known as “masculinized.”⁸

Classes were based on empowerment and feminist pedagogies as mechanisms to engage male students in processes of critical thinking and reflection. The reading of the stories was a customary practice in the class. The readings sought to get students into a reflective mode. The book used in class is titled *Good Night Stories for Rebel Girls (Volume 1)*.⁹ This book tells short stories about real women with extraordinary accomplishments at different times in different places of the world.

Along with this pedagogical practice, students were requested to write five different times during the semester about what feminism represented to them. For the last writing assignment, students were instructed to take an original photograph that symbolized feminism for them.

## METHODOLOGY

This case study addresses an individual unit of study, representing a contextualized single example.¹⁰ The case study is descriptive in essence. The research site refers to a masculinized higher education context. This case study seeks to highlight the male students’ perceptions as unique processes of meaning construction throughout the interaction of their personal and social realities.

The study focuses on inductive qualitative research where findings are drawn from specific elements to become broader general constructs,¹¹ both from visual and written perspectives. Data were inductively built and looked to gather patterns of relationships to create larger, meaningful constructs.¹² Constructivism complements the study by celebrating knowledge created

8 Laura Queralt Camacho. “Trayectorias laborales y personales de mujeres profesionales de carreras tradicionalmente masculinas: el caso de las egresadas del Instituto Tecnológico de Costa Rica.” Tesis de Maestría para optar por el grado de Máster en Género y Políticas de Igualdad. Universidad de Valencia (2007). A. Rodríguez Fernández, *Estudio sobre Brechas de Género en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Periodo 2011-2014*. (Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2015).

9 Elena Favilli and Francesca Cavallo. *Good Night Stories for Rebel Girls: 100 Tales of Extraordinary Women* (London: Particular Books, 2017).

10 Flyvbjerg Bent. “Case Study,” Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, eds. *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks, CA: Sage, 2011) 301.

11 John Amos Hatch. *Doing Qualitative Research in Education Settings* (Albany: State University of New York Press, 2002) 161.

12 Hatch, 10.

through personal and social individual experiences. Realities and perceptions can change and there is no need to make comparisons or place higher order or rank on any reality since knowledge is seen as a “human construction”¹³ as a unique, valid reality for each individual. That is, “knowledge is symbolically constructed and not objective; understandings of the world are based on conventions; that truth is, in fact, what we agree it is.”¹⁴ Perceptions are merely distinctive views since they are connected directly to each individual’s understanding and vision of the world.¹⁵ For this case study, students “make sense of their experiences in the worlds in which they live, and how the contexts of events and situations and the placement of these within wider social environments have impacted on constructed understandings.”¹⁶

Participants were in charge of taking the photographs, as an empowerment process in which their images were taken and meaning was created.¹⁷ Their writings was used to complement the visual meaning-making of the students.

### ***DATA COLLECTION***

Data were collected from students’ writing during the semester, and by analyzing their original photographs representing feminism, as taken by the male students (ages ranging from 18 to 22 years old, from the counties in the northern Huetar region. The photographs were used as a mechanism for the students to write descriptions about the symbolism and imagery of feminism. Photographs not only encouraged writing, but also critical thinking skills. They also served as an innovative way to collect data.¹⁸

Students wrote about their own original photographs descriptively and mostly presenting a narrative view. Then students conducted reflective writings based on their peers’ photographs to enhance the meaning-making of feminism. The main goal for the students was to present their unique perceptions about feminism and reflect on others’ insights about feminism.

The collection process sought to combine a differentiating practice of taking an original photograph and conducting meaningful descriptive and reflective writings about it. In this study, photographs were not decorative material; instead, they were the core inspiration and prompt for the last written assignment. The photographs were used as tools to facilitate the writing process

---

13 Hatch, 13.

14 Hatch, 15.

15 Hatch, 15.

16 Carol Grbich. *Qualitative Data Analysis: An Introduction* (London: Sage Publications, 2007) 8.

17 Gregory C. Stanczak. *Visual Research Methods: Image, Society, and Representation* (London: Sage Publications, 2007) 7.

18 Stanczak, 7.

and activate background knowledge so that the students could write critically about feminism.

### **DATA ANALYSIS**

The study used domain analysis for the descriptive and narrative writings and a thematic approach to classify themes in the photographs. Domain analysis, based on Hatch,¹⁹ relied on constant, critical, and systematic readings of the writings, and coding the most meaningful semantic units up to the identification of salient domains that would answer two research questions:

1. What are the perceptions that higher education male students have about feminism?
2. How do original photographs taken by the students represent feminism?

Searching for domains included the identification of “frames of analysis” based on “meaningful units”, and the identification of included terms (name of the specific elements). It also included the creation of semantic relationships (more specifically, the relationship of attribution, where X is a characteristic of Y, and X is an attribute of Y), and finally the identification of salient domains to for the purposes of the study.²⁰

For the thematic analysis,²¹ photographs were first organized, and then critical reviews were conducted. Second, codes were created, and descriptions assigned to come up with specific themes. Photographs were assigned themes based on imagery. In the process of searching for and identifying themes, the emphasis remained in the image patterns that were relevant in the data. The purpose of using the domain and thematic analysis was to identify patterns of meaning and perceptions across a dataset to address the research questions.

### **RESULTS**

From the thematic analysis of the original photographs, three main themes that summarized the male students’ perceptions were created: symbolic images, female images, and empowerment images. For the symbolic images, two students used two photographs that were presented and considered feminist symbols. One was a trademark brand, and another one was a tree. For the brand, the student referred to his mother’s entrepreneur art company, and how that symbolizes pride and a vivid example of women having the opportunity to achieve any goal they want. For the tree, one student suggested the sym-

---

19 Hatch, 167.

20 Hatch, 167.

21 Victoria Clarke and Virginia Braun. “Teaching Thematic Analysis: Overcoming Challenges and Developing Strategies for Effective Learning.” *The Psychologist* 26, 2 (2013): 120-123.

bolism of feminism as a seed growing slowly but surely into a tree, with the ultimate goal of providing fruit to society.

The female images included instances of women standing alone, portrayed as empowered, happy individuals. All the females in the photographs looked confident and accomplished, which resulted in the students seeing them as sources of inspiration and admiration. Three students represented close people in their lives: a mother, a friend, and a girlfriend. The three photographs conveyed how women are in charge of making their own decisions, working, and earning a salary as part of their freedom and independence.

The empowerment images related to women doing activities usually done by men. In this case, two students took pictures of two women close to them, engaging in activities that can be more easily linked to men. That is the case of playing an instrument and playing video games. For playing an instrument, the photograph portrayed a student's younger sister playing the violin with passion and dedication; that was intended to show that everything is possible for women. For the video games image, the photograph showed another student's younger sister and how she is happily engaged in the so-called, male-oriented activity of gaming. The student emphasized how some might think his little sister would rather play videos games than "*play Barbies or play house,*" activities more likely associated with the female gender.

Findings from the domain analysis go hand in hand with the photographs as both the descriptive and reflective writings depicted women as empowered individuals doing activities usually associated and accepted as customarily done by men. The other domain emphasized women as free, independent, and strong individuals. These two domains of empowerment and independence complemented the results of the thematic analysis.

The most prominent finding is how students perceived feminism as the portrayal of women being empowered. Students represented feminism as meaningful women in their lives (mothers, sisters, girlfriends, or female friends), women who showed power and pride having the right to choose in their lives. A student wrote, "Nowadays women have more power and rights. You can see in the name of this company that it is the name of a woman, which in the past was very unusual." Another student stated, "Women are now a powerful force because in the past women could not do much, but now women can do the same as men." Students highlighted how feminism has changed, and it now represents for them an empowered movement in which women can do the same as men.

Women were portrayed as individuals that have the same opportunities in terms of studying and working. This is conveyed not only in the sense that they can do the same things as men, but also in the sense that they are entirely capable and must feel proud to play more active roles and empower themselves in society. A student asserted, "When she plays with all her passion, it makes

it seem as if she can achieve anything she wants.” Another student wrote, “She has sometimes told me that nobody can tell her what she can or cannot do, only she herself can.”

The concept of being empowered was ingrained in the writings as highly related to feminism; a student emphasized, “Women are no longer here to make life easier for men. They are no longer a pretty accessory in society. They are here to feel entitled to look for a job and earn a salary without suffering from any kind of discrimination.”

Students’ perceptions, in thematic and domain analyses, resembled those in which women were perceived as being of value not only to their lives but also to society.

## DISCUSSION

Most male students’ perceptions suggest that feminism is represented by the portrayal of empowered women. The sense of empowerment was conceived from the students’ own realities. From this specific case study of seven photographs, five of them included the portrayal of a woman. The other two represented symbolic images yet one of them was related to the company of one of the students’ mother. Students visualized and perceived feminism as intimate and close to them since it was their closest friends and relatives that were considered for the original photographs as representations of it.

The majority of the photographs were also conceived as actions: playing an instrument and playing videos games as empowered actions carried out by women. The two other photographs were conceived more as a conceptual point of view in which two images such a brand and a tree became representations of feminism.

The literature review indicated how the perceptions of higher education students in other countries represented those of societies and education contexts that showed resistant discourses towards feminism. In the studies, women were still perceived as inferior individuals and ineffective professionals, studies that held traditional roles in society or even studies that resulted in feminism being viewed as a radical movement were women considered themselves as superior individuals.

The students in this case study suggested that feminism seeks to enhance women’s rights as an empowerment mechanism to validate that women must have equal opportunities. Women must strive to be independent and valuable for society, beyond generally accepted roles mandated by society. It was evident that women were portrayed as free individuals with the rights to decide for themselves and make the choices they feel are best for them, regardless of expected social roles. The students expressed pride and contentment for their close friends and relatives, as they perceived them as empowered individuals.



## CONCLUSIONS

Original photographs empowered students to write about feminism. Photographs had an added value; they came across the differentiating mechanism that added meaningful content. Photographs also validated the students' voices by letting them develop their own meaning-making process. Visual data worked as an innovative dimension of co-construction of knowledge. Photographs were complemented with descriptive and reflective writings for more in-depth meaning. Though further studies must be conducted to apprehend how both male and female participants perceive feminism in higher educational settings, this case study contributed to describe constructivist insights about a specific context.

Higher education should be a space to reflect on societal gender roles and how those roles affect how women are perceived by society. This study adds to the existing literature to better apprehend the current perceptions of students, in this case, male students in a male-dominated higher education context.

Universities must work as agents of change where there must be internalization and implementation of critical and feminist pedagogical practices empowering students to be autonomous, critical protagonists of their own learning process and their own personal and professional growth as citizens of the 21st century.

# EMOTIONS AND LANGUAGE USE: EXPLORING STUDENT-TEACHER EMOTION LABOR IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

LAS EMOCIONES Y EL LENGUAJE: EXPLORACIÓN SOBRE EL TRABAJO EMOCIONAL DE UN FUTURO DOCENTE

*Dustin Hemsath*¹

University of Minnesota, United States

## ABSTRACT

This paper explores the *emotion labor* that a pre-service foreign language teacher experiences regarding his use of English during instruction in a U.S. classroom. Using discourse analysis, I examine the semi-structured interview between Maxwell, the student teacher, and myself, his clinical supervisor, about his language use during instructional time. Using positionality theory, I analyze hedging and ambiguity within Maxwell's narrative accounts to discover how he aligns and disaligns his language use philosophies with my own.

## RESUMEN

Este artículo explora el *trabajo emocional* que experimenta un futuro docente de español con respecto al uso de inglés durante el tiempo de instrucción. Empleando el análisis del discurso, se examina una entrevista entre Maxwell, el maestro y su supervisor clínico, en cuanto al uso del idioma durante el tiempo de instrucción. Se analizan las frases mitigantes y la ambigüedad dentro de relatos narrativos conforme a la teoría de posicionalidad para descubrir cómo el educador alinea y desalinea su filosofía pedagógica.

**Keywords:** teaching a foreign language, emotion labor, discourse analysis, positionality theory

**Palabras clave:** enseñanza de una lengua extranjera, trabajo emocional, análisis del discurso, teoría de la posicionalidad

## INTRODUCTION

As a supervisor of world language pre-service teachers in a licensure program at a large metropolitan university in the Mid-West, I have had opportunities to observe pre-service language teachers as they adopt and develop language teaching philosophies from their professors, supervisors, and cooperating teachers (positions that will each be defined later on). Many of these

---

1 Correo electrónico: [hemsa003@umn.edu](mailto:hemsa003@umn.edu)

philosophies, however, are debatable within the field. One of the many dialectics that student teachers face exists within the praxis of target-language-use by the teacher in the classroom. For instance, the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)² has promoted the use of 90% or more of the target language in the classroom by teachers and students. However, researchers of translanguaging approaches to second language development and education have contested ACTFL's suggested method.³ Approaches within the translanguaging paradigm suggest that students can and should use all their linguistic repertoires liberally to learn new languages.⁴ With suggestion coming from various and opposing sources, the above controversy incites the question, how do pre-service teachers negotiate their own developing pedagogical beliefs on language use in the classroom with those asserted by their professors, clinical supervisors, and cooperating teachers?

The above query served as a guiding question for this exploratory study. Its purpose was to identify the potential factors that lead toward a foreign-language student teacher's language-use decisions in the classroom. Such an examination could yield significant data that would serve licensure program designers and lead to higher success rates of teachers in training as they enter the classroom. Additionally, knowing how pre-service teachers negotiate their developing professional philosophies will speak to the efficiency of collaboration between their professors, supervisors, and cooperating teachers.

## REVIEW OF LITERATURE

Teacher preparation and licensure programs are constantly evaluated and modified to provide the most effective teachers for the current educational system. Field experience and university supervision are two areas within most U.S. programs that directly interact with pre-service teachers and have evidence to show their positive effects. Chiang and Hassard both experimented with teacher internships in a classroom with a qualified mentor teacher and

---

2 "Use of Target Language in the Classroom," American Council on the Teaching of Foreign Languages, October 23rd, 2019, <<https://www.actfl.org/news/position-statements/use-the-target-language-the-classroom>>

3 See the following two articles: Angela Creese and Adrian Blackledge. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?" *The Modern Language Journal* 94, 1 (2010): 103-115. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>; Ofelia García, Nelson Flores, and Haiwen Chu. "Extending Bilingualism in US Secondary Education: New Variations," *International Multilingual Research Journal* 5, 1 (2011): 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.539486>.

4 See the following article and book: Paul J. Moore. "An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English as a Foreign Language Classroom," *The Modern Language Journal* 97, 1 (2013): 239-253. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.01429.x>; María Stathopoulou. *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing* (Bristol: Multilingual Matters, 2015).

attested to its effective implementation in teacher preparation programs.⁵ The program examined in Green et al.'s work had a specific outlook for elementary school teachers and found that programs designed for teaching special populations builds confidence in the next batch of educators released into the workforce.⁶ Abbot and Carter, in addition to practicum, investigated the affordances of university-led supervisory protocol on the professional development of pre-service foreign language teachers.⁷ They argue that observations by a university supervisor following specific protocol may be more meaningful and helpful to the teacher learners. Clearly, research has vied for the interaction of both university supervisors and cooperating teachers in the development of pre-service teachers. Yazan encourages teacher preparation programs to capitalize on these social practices to lead pre-service teachers to develop their professional identities as teachers.⁸

### ***DEVELOPING IDENTITIES***

Just as protocol of supervisor or mentor teacher and teacher learner interactions have been evaluated, so have the effects of their relationship on the development of pre-service teachers' identities. Whereas several studies present empirical evidence of student teachers aligning their philosophies with their teacher educators,⁹ others report a disalignment,¹⁰ and yet others have

- 
- 5 See the following article and book: Min-Hsun Chiang. "Effects of Fieldwork Experience on Empowering Prospective Foreign Language Teachers," *Teaching and Teacher Education* 24, 5 (2008): 1270-1287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.004>; Jack Hassard, *Alternative Certification of Secondary Foreign Language, Mathematics and Science Teachers* (Atlanta: Georgia State University, 1989).
  - 6 Andre M. Green, Andrea M. Kent, Joel Lewis, Phillip Feldman, Monica R. Motley, Paige Vitulli Baggett, Edward L. Shaw Jr., Kelly Byrd, and Jennifer Simpson. "Experiences of Elementary Pre-service Teachers in an Urban Summer Enrichment Program," *Western Journal of Black Studies* 35, 4 (2011): 227-239.
  - 7 Suzanne Abbott and Ralph M. Carter. "Clinical Supervision and the Foreign Language Teacher," *Foreign Language Annals* 18, 1 (1985): 25-30. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01762.x>.
  - 8 Bedrettin Yaza. "It Just Made me Look at Language in a Different Way: ESOL Teacher Candidates' Identity Negotiation Through Teacher Education Coursework," *Linguistics and Education* 40 (2017): 38-49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.06.002>.
  - 9 See, for example, the following two articles: Jerry G. Gebhard and Toshinobu Nagamine. "A Mutual Learning Experience: Collaborative Journaling between a Nonnative-Speaker Intern and Native-Speaker Cooperating-Teacher," *Asian EFL Journal* 7, 2 (2005): 1-19; Joni S. Kolman, Rachel Roegman, and A. Lin Goodman. "Learner-Centered Mentoring: Building from Student Teachers' Individual Needs and Experiences as Novice Practitioners," *Teacher Education Quarterly* 44, 3 (2017): 93-117. DOI: <https://www.jstor.org/stable/90010905>.
  - 10 See, for example, the following two articles: Hayriye Kayi-Aydar. "Teacher Agency, Positioning, and English Language Learners: Voices of Pre-Service Classroom Teach-

shown that aside from teacher educator-teacher learner relationships, student teacher agency adds a significant factor to the development of the pre-service teacher's professional identity. For example, Velez-Rendón reports on her case study of Marcos, a South American man who entered a pre-service teacher program to become a FL Spanish teacher believing he had an upper hand as a male native speaker of the target language, taking for granted the authority and credibility the status quo mandates.¹¹ Unwilling to reflect critically on his practices, Marcos hindered his growth and effectiveness as a language teacher. Similarly, the elementary pre-service teachers in Hill's study entered the program concerned about their mathematics skills and simply expected to learn the rules that they would then disseminate to their students throughout their careers.¹² Only through an intervention Hill refers to as *personalism*, did the teacher learners find motivation to learn the appropriate skills of elementary math. Delaney adds that there are not enough studies on the variables that affect the mentor-mentee relationship in the United States, calling for further studies to document these pieces before effective changes can be set in place at the institutional level.¹³

### **EMOTIONAL FACTORS**

One facet of study of pre-service teacher identity inquiry has been the examination of emotions. Keller et al. reported that among their nearly 800 German secondary-teacher sample, a third suppressed or faked their emotions while teaching and working,¹⁴ a process termed *emotion labor*.¹⁵ Ghanizadeh

---

ers," *Teaching and Teacher Education* 45 (2015): 94-103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>; Maureen Rajuan, Douwe Beijaard and Nico Verloop. "The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap Between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers," *Mentoring and Tutoring* 15, 3 (2007): 223-242. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>.

- 11 Gloria Vélez-Rendón. "From Social Identity to Professional Identity: Issues of Language and Gender," *Foreign Language Annals* 43, 4 (2010): 635-649. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01113.x>.
- 12 Lola Hill. "Just Tell Us the Rule: Learning to Teach Elementary Mathematics," *Journal of Teacher Education* 48, 3 (1997): 211-221. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487197048003006>.
- 13 Yuly Asención Delaney. "Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education," *Foreign Language Annals* 45, s1 (2012): s184-s202. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01185.x>.
- 14 Melanie M. Keller, Mei-Lin Chang, Eva S. Becker, Thomas Goetz, and Anne C. Frenzel. "Teachers' Emotional Experiences and Exhaustion as Predictors of Emotional Labor in the Classroom: An Experience Sampling Study," *Frontiers in Psychology* 5 (2014). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>.
- 15 Sarah Benesch. "Emotions as Agency: Feeling Rules, Emotion Labor, and English Language Teachers' Decision-Making," *System* 79 (2018): 60-69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>.

and Royaei posit that the practice of emotional regulation and emotion labor of language teachers leads to teacher burnout.¹⁶ These studies, however, show the emotional practices and experiences of in-service teachers. Few investigations have studied the emotional practices and experiences of pre-service teachers. Calls for a focus on emotional preparation during licensure and teacher preparation programs are, however, increasing in literature. Two such studies encourage extra resources be established to 1) change policy and protocols that respond to the mental health challenges of pre-service teachers,¹⁷ and 2) integrate mindfulness techniques that teach pre-service teachers how to healthily manage their emotions.¹⁸ This study intends to begin opening the doors to find ways of making such transitions by first understanding the factors that cause emotion labor in FL student teachers' experiences. Gilstrap identified one area in which emotion labor was present, teacher immediacy¹⁹ (i.e., perceived physical and/or emotional proximity to students). Other areas of teacher expectations that have been examined within an emotion labor framework are assessment, feedback, plagiarism, and attendance.²⁰ I, too, narrow down my research to focus on a particular expectation, target-language use, among foreign language student teachers.

### **LANGUAGE USE**

Over the last half century, learning languages through immersive educational experiences has been given a large focus from foreign language academia. Turnbull argues that this push for target language use in the foreign language classroom is due to the need to capitalize on the time students have to be exposed to the language.²¹ Studies on comprehensible input provide pos-

- 
- 16 Afsaneh Ghanizadeh and Nahid Royaei. "Emotional Facet of Language Teaching: Emotion Regulation and Emotional Labor Strategies as Predictors of Teacher Burnout," *International Journal of Pedagogies and Learning* 10, 2 (2015): 139-150. DOI: <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>.
- 17 Leslie L. Schrier. "The Overwhelmed Generation and Foreign Language Teacher Preparation: Developing Strategies to Work with the Mental Health Challenges of Pre-service Teachers," *Foreign Language Annals* 41, 2 (2008): 282-309. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03293.x>.
- 18 Jennifer J. Niedzielski. "Teaching as a Spiritual Practice: Cultivating Teacher Presence through Mindfulness a Post-intentional Phenomenological Exploration." Doctoral dissertation. University of Minnesota, 2018.
- 19 Cristina Maria Gilstrap. "Closing in on Closeness: Teacher Immediacy as a Form of Emotion Labor." Doctoral dissertation. Purdue University, 2004.
- 20 Sara Benesch. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor* (New York: Routledge, 2017). DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315736181>.
- 21 Miles Turnbull. "There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but..." *Canadian Modern Language Review* 57, 4 (2001): 531-540. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.531>.

itive empirical evidence that the target language can be maintained in the classroom.²² Since the late 1970s, immersion and dual language education has become an increasingly desirable environment for children to learn a second language.²³ Additive immersion and dual language programs typically practice a minimum of 50% of the school day in the second language (L2), and the other 50% in the first language (L1) of the students. Students in these programs learn core subjects for state standards in the target language for either the first or second half of the school day, without much focus on metalinguistic skills other than literacy building. In Spain, a similar practice known as Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been supported and growing nationwide, providing students with fundamental schooling in a second or third language (i.e., English) for many students.²⁴

Despite the empirical data supporting these immersive practices for foreign language learning, the amount of class time in which the target language is employed varies widely between foreign language teachers.²⁵ Many of the studies on the subject, clearly, focus on in-service language teachers, whereas fewer studies identify the use of language use in the classroom by student teachers, and even fewer on how that philosophy develops in pre-service teachers. Among these studies, Orland-Barak and Yinon investigated the perspectives on language use in the classroom of fourteen Arab and Jewish student teachers of English as a foreign language (EFL).²⁶ Supporting a toleration for L1 use, the investigators found that it aided in increasing student engagement and building rapport with students, among other affordances. In Macaro's investigation of code-switching among six secondary school teachers of French in the United Kingdom, the participants were found to use the L1 mainly to clarify information for confused students, give complex instructions, and handle

- 
- 22 See the following three books: Rod Ellis. *Classroom Second Language Development* (Oxford: Pergamon Press, 1984); Susan M. Gass and Carolyn G. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition* (Rowley: Newbury House, 1985); Stephen Krashen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982).
- 23 Diane J. Tedick. "United States of America: The Paradoxes and Possibilities of Bilingual Education," *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights* (Cambridge: Cambridge University Press, 2015) 1-22.
- 24 Jasone Cenoz, Fred Genesee, and Durk Gorter. "Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward," *Applied Linguistics* 35, 3 (2014): 243-262. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>.
- 25 See the following article: Miles Turnbull and Katy Arnett. "Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms," *Annual Review of Applied Linguistics* 22 (2002): 204-218. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000119>.
- 26 Lily Orland-Barak and Hayuta Yinon. "Different but Similar: Student Teachers' Perspectives on the Use of L1 in Arab and Jewish EFL Classroom Settings," *Language, Culture and Curriculum* 18, 1 (2005): 91-113. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908310508668735>.



discipline issues.²⁷ Bateman extended these studies to examine how pre-service language teachers' beliefs of L1 use in the classroom changed over time and found that factors that "incited" L1 use by student teachers was due to similar reasons, namely, student confusion, discipline, and rapport with students.²⁸ In addition, Macaro included qualitative data suggesting that student teachers base their beliefs of language use on mandated policies on one hand, and personal beliefs on the other.²⁹ Bateman also discovered that despite the motivations for using the target language for a large majority of class time, pre-service teachers, in the face of experience, addressed the challenges, became discouraged in their attempts, and abandoned their efforts in some cases.³⁰ Bateman concluded that these actions were due to confidence levels in speaking ability and a lack of skills in making themselves understood in the target language.

The above studies view the decision-making process of language use within the classroom as an observable one. Clearly signs of frustration and low confidence³¹ as well as anxieties over student comprehension of instructions and time and disciplinary issues³² are evident; however, only from an observational point of view. This study intends to look deeper into the language-use decisions of student teachers of foreign languages through their emotional discourse with program expectations and their personal beliefs and philosophies on the matter. Through such an investigation, not only will factors involving classroom interactions be considered, but also attention will be given to those factors found within the power relationships student teachers have with their professors, supervisors, and cooperating teachers, and how these power relationships effect identity development among pre-service foreign language teachers.

### ***THEORETICAL FRAMEWORK***

Research on teachers' emotions has had some precedence in the field of foreign language education in recent years.³³ Whereas much of the work in

---

27 Ernesto Macaro. "Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making," *The Modern Language Journal* 85, 4 (2002): 531-548. DOI: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124>.

28 Blair E. Bateman. "Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Using the Target Language in the Classroom," *Foreign Language Annals* 41, 1 (2008): 11-28. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03277.x>.

29 Macaro, 531-548.

30 Bateman, 11-28.

31 Bateman, 11-28.

32 Bateman, 11-28; Macaro, 531-548; Orland-Barak, and Yinon, 91-113.

33 See, for example, the following five articles: David W. Chan. "Orientations to Happiness and Subjective Well Being Among Chinese Prospective and In Service Teach-



this field has functioned under the paradigm of emotions as manifestations of cognitive processes,³⁴ this paper proposes viewing emotions as socio-political entities through which student teachers dialogically express their agency³⁵ in concordance with Roger and Wetzel's call for further study on "the discursive contours of teacher agency" and how it emerges.³⁶ Hochschild's study of flight attendants in training revealed that flight attendants were trained by Delta Airlines to express "authentic" empathy and kindness despite passengers' lewd and aggressive behavior and suppress their own emotions that contradicted corporate *feeling rules*.³⁷ Working under the assumption that feeling rules exist in other institutions, specifically teacher preparation programs, emotions can be studied to examine power inequities and how teachers react to them and use them to construct their professional identities.

Whereas Hochschild investigated explicit feeling rules and internal emotions,³⁸ Benesch conducted a study that sought the implicit feeling rules imposed by a New York university's honesty policy and the *emotion labor* experienced by university professors who were expected to "authentically" uphold

---

ers in Hong Kong," *Educational Psychology* 29, 1 (2009): 139-151. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410802570907>; Pula R. Golombek. "Redrawing the Boundaries of Language Teacher Cognition: Language Teacher Educators' Emotion, Cognition, and Activity," *The Modern Language Journal* 99, 3 (2015): 470-484. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12236>; Elaine K. Horwitz. "Foreign and Second Language Anxiety," *Language Teaching* 43, 2 (2010): 154-167. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>; Wolff, and Peter I. De Costa. "Expanding the Language Teacher Identity Landscape: An Investigation of the Emotions and Strategies of a NNEST," *The Modern Language Journal* 101, s1 (2017): 76-90. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12370>; Quin Zhang and Weihong Zhu. "Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education," *Communication Education* 57, 1 (2008): 105-122. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634520701586310>.

34 See, for example, the following three books: Genevieve Lloyd. *The Man of Reason: 'Male' and 'Female' in Western Philosophy* (London: Routledge, 2016); Richard Schmidt. "Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning," *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education* (Boston: De Gruyter Mouton, 2012) 27-50. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781614510932.27>; Margaret Wetherell. *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding* (Los Angeles: Sage Publications, 2012). DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446250945>.

35 Benesch, 2.

36 Rebecca Rogers and Melissa Mosley Wetzel. "Studying Agency in Literacy Teacher Education: A Layered Approach to Positive Discourse Analysis," *Critical Inquiry in Language Studies* 10, 1 (2013): 63. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427587.2013.753845>.

37 See the following article and book: Arlie Russell Hochschild. "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure," *American Journal of Sociology* 85, 3 (1979): 551-575. DOI: <https://doi.org/10.1086/227049>; Arlie Russell Hochschild. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (Berkeley: University of California Press, 1983) 56.

38 Hochschild (1979).

those feeling rules about the policy.³⁹ In this way, Benesch approaches her study with a post-structural-discursive perspective. In other words, the emotion labor a teacher feels is dependent on the self that is molded and changed through reflexive social interactions and subject to discourses of power.⁴⁰

Emotion labor, then, is the conflict that teachers—or student teachers—experience between institutional feeling rules and their opposing internal beliefs. I adopt Benesch’s post-structural-discursive viewpoint⁴¹ and follow her approach with a slight difference. Whereas Benesch identified feeling rules “implied by, rather than explicitly stated in training manuals and/or institutional policies,”⁴² I propose that feeling rules are also implied through the interactions student teachers have with their institutional advisors (i.e., professors, clinical supervisors, and cooperating teachers). The emotion labor they, thus, experience is not only caused by their inward emotions, but also compounded by the various feeling rules imposed by different advisors and mentors from their preparation program. Emotion labor, therefore, becomes a powerful tool to examine the development of language teaching philosophies in student teachers.

## METHODOLOGY

The data for this pilot study was collected through a singular interview between Maxwell, a student teacher, and I, his clinical supervisor, after an observation of one of his middle school Spanish classrooms. The interview was a semi-structured, sociolinguistic interview in which I prepared questions that would induce reflection on the day’s teaching; some questions specifically regarded language use in the classroom. These prepared questions were not all asked, and more questions were added as I felt Maxwell might provide more relevant data by expounding on other responses. To lessen the effect of such an interview, I scheduled this observation and interview after having completed one a few weeks previous. This was not only Maxwell’s second post-observation interview either. He had received six other similar interviews with another clinical supervisor in other teaching contexts before I was assigned as his supervisor. Thus, I assessed his affect to be low in relation to his linguistic inhibitions.

At the time of the interview, Maxwell was a teacher candidate for dual licensure in both ESL and Spanish which would also add to credits towards a master’s degree in Education. In this and past observations, I saw Maxwell

39 Benesch (2018), 4.

40 Sara J. Tracy and Angela Trethewey, “Fracturing the Real-Self ↔ Fake-Self Dichotomy: Moving toward ‘Crystallized’ Organizational Discourses and Identities,” *Communication Theory* 15, 2 (2005) 168-195. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2005.tb00331.x>.

41 Benesch (2018), 3.

42 Benesch (2018), 3.

use an approximately equal amount of English and Spanish with his students. I, therefore, promoted an increased use of the target language (i.e., Spanish) in the classroom, according to my personal philosophies of foreign language education. The comments on his language use that I had made previous to the current interview seemed to have made my positionality on language use clear to Maxwell. This is evident in the data below, but Maxwell had never been open about his own philosophies. I had felt that he mostly agreed with me on this topic. In the current interview, I asked Maxwell to reflect on his uses of English with his students and received the following data.

### ANALYSIS AND DISCUSSION

I use positionality as a tool for analysis to find that Maxwell positions himself in two conflicting roles in relation to me, his interviewer—a phenomenon Bamberg and De Fina refer to as *positioning level 2*.⁴³ I analyze deixis and hedging in three narrative accounts that Maxwell included in the interview to show how he discursively positions himself as 1) the compliant teacher learner and 2) the autonomous foreign language teacher with philosophies that differ from mine.

Maxwell's first narrative account came in response to my prompt to reflect on his use of English in the classroom. Having previously determined my philosophies on maintaining the use of the target language in the classroom, Maxwell positions himself as a compliant and model student teacher. He prefaces his narrative by stating the ways in which "you" could maintain the target language during instruction (lines 2-4).

- 2 ... there are things that you can:
- 3 obviously (.) explain in Spanish (if it's like a a noun and you can point at a picture or you can
- 4 act it out or something you can: do that) ...

Through his use of the impersonal "you," he aligns his understanding of increased target language use with my perspectives,⁴⁴ or at least with what he

43 See the following two articles: Michael G. W. Bamberg. "Positioning Between Structure and Performance," *Journal of Narrative and Life History* 7, 1-4 (1997): 335-342 (337); Anna De Fina. "Positioning Level 3: Connecting Local Identity Displays to Macro Social Processes," *Narrative Inquiry* 23, 1 (2013): 40-61. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.03de>.

44 See the following book and article: Andrea Mayr. *Prison Discourse: Language as a Means of Control and Resistance* (New York: Palgrave MacMillan, 2003); Greg Myers and Sofia Lampropoulou. "Impersonal you and stance-taking in social research interviews," *Journal of Pragmatics* 44, 10 (2012): 1206-1218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.05.005>.

has ascertained to be my perspectives of the practice. This seems to set up a framework for his intentions. As he continues with his narrative account, rather than illustrating his uses of English as the prompt directed him, he describes instances in which he uses the TL that day. However, interestingly, Maxwell expresses uncertainty in his account with the repeated use of the modal verb “could” and other imperfect verb constructions⁴⁵ (e.g., “was doing” and “started pointing”). It is unclear what he is uncertain about, however. Is he uncertain about his perceptions of my philosophies? Is he unsure that I will accept his positionality? Does he doubt his own abilities to use the target language as I hope he will? Ironically, the vagueness included in his narrative account may provide some clarity.

Using vague referents like “things” and a general lack of detail, Maxwell positions himself as having “perspectives that [are] *more or less* incommensurable” to mine.⁴⁶ Maxwell, through ambiguous phrasing, seems to disalign his philosophies of language use with my own. Turning again to his preface and his use of impersonal “you,” Kitagawa and Lehrer support Laberge and Sankoff who state that the use of the impersonal pronoun “you” could also express “a personal opinion that the speaker *hopes* is shared” between interlocutors.⁴⁷ In combination with the hedging described above, it would seem Maxwell desires our philosophies align, but is uncertain if he prescribes fully to mine. Thus, in an attempt to show compliance by aligning his practices to my expectations, he also expresses reflective reconsideration that tends to disalign them.

Two hedges of uncertainty appear in a second narrative account about his use of the TL. As Maxwell expresses to me yet another concrete example of his TL use aligned with my beliefs, he embeds “kind of” (line 15) and “a little bit” (line 15) into his account saying that he “did (.) like (.) use their paper as a (.) physical prop and *kind of* show them (.) and that worked *a little bit* better.” His alignment to my philosophies on the matter is more clearly expressed through this account. For instance, in both this and the first narrative account,

---

45 See the following two articles: Petra Huschová. “Exploring Modal Verbs Conveying Possibility in Academic Discourse,” *Discourse and Interaction* 8, 2 (2015): 35-47. DOI: <https://doi.org/10.5817/DI2015-2-35>; Junling Wang. “A Critical Discourse Analysis of Barack Obama’s Speeches,” *Journal of Language Teaching and Research* 1, 3 (2010): 254-261. DOI: 10.4304/jltr.1.3.254-261.

46 Shirley Leitch and Sally Davenport. “Strategic Ambiguity as a Discourse Practice: The Role of Keywords in the Discourse on ‘Sustainable’ Biotechnology,” *Discourse Studies* 9, 1 (2007): 59. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445607072106>.

47 See the following article and e-book chapter: Chisato Kitagawa and Adrienne Lehrer. “Impersonal Uses of Personal Pronouns,” *Journal of Pragmatics* 14, 5 (1990): 739-759. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90004-W](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90004-W); Suzanne Laberge and Gillian Sankoff. “Anything You Can Do,” *Discourse and Syntax* (E-book, 1979) 275. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789004368897>.

he includes phrases that confirm his alignment to my expectations: “I could get that one” (lines 7-8) and “that worked a little bit better” (line 15). In the latter, the hedging expresses his doubt of whether his use of the TL did work better or not. Again, though his words express alignment to my expectations in praxis, Maxwell seems uncertain of his philosophical alignment.

In line 22, Maxwell changes his positionality. Beginning with a deep breath and an emphatic “OR,” he shares one more narrative account that describes an instance of English use to build rapport with students. Although hedges continue to mitigate this account, it references his interactions with his students rather than his alignment to my beliefs. For example, he says, “I just kind of agree with them” (line 35) as a way to mitigate his alignment to the students’ perspective of the weirdness of the picture they were using for their activity (he did not think it was so weird) and not to my beliefs regarding the use of English. The lack of hedging related to aligning with my perspective of language use affirms Maxwell’s disalignment to it, which is reaffirmed once again through his ambiguous lack of detail. Leitch and Davenport assert that another use of ambiguity is to allow differing perspectives to co-exist.⁴⁸ Through these narrative accounts, Maxwell positions himself and me in opposition in regard to the use of the target language when the topic of conversation is not “an educational purpose” (line 38). Thus, he expresses his autonomy as a foreign language teacher with differing perspectives on language use than I had encouraged thus far in our professional relationship.

In summary, Maxwell attempts to position himself as both a compliant student of language teaching and an autonomous, professional language teacher. He juxtaposes conflicting hedges that communicate uncertainty and incommensurable philosophies. Perhaps the most salient of examples comes at the end of this excerpt in lines 44-49. He interjects his compliance to my expectations (as his clinical advisor) between expressions of having his own autonomous pedagogical opinions. He firstly uses a different adverb than before: “I don’t (.) *personally* (.) have a problem with using a little [English]” (line 44-45). He then immediately appeases my perceived concerns with “I wouldn’t have a (.) long conversation” (line 45). Finally, he ends with “It’s just kind of *different* it’s not (.) . . . the content” (lines 47, 49). Through such a final statement he positions himself ultimately as the professional and autonomous foreign language teacher he desires to be, distinct from me and, perhaps, his other advisors in the licensure program.

---

48 Leitch and Davenport, 43-61.

## CONCLUSION

Identity and personal belief are essential to understanding emotion labor. This pilot study contributes a look into the developing identities of student teachers of foreign languages and how they interact with feeling rules. It examines emotion labor as a constructive process in language teacher identities and not solely a cause of teacher burnout or stress. It was designed under the assumption that feeling rules can be communicated implicitly,⁴⁹ as well as explicitly.⁵⁰ Just as Lewis and Tierney and Golombek utilize emotion as a discursive tool to improve teacher learners' classroom practices,⁵¹ this study suggests further research on the subject. Whereas previous researchers have taken data from their participants as authentic, further studies patterned after this pilot and on larger scales will examine how feeling rules are negotiated in a licensure program and how those negotiations affect student teachers' practices as they develop their own identities as foreign language teachers. Potentially, this approach may lead the field to examine the emotion labor of student teachers in other content areas, with a more specific understanding of the conflicting feeling rules imposed by the various advisors that student teachers interact with in their licensure program.

I conclude that, through discourse analysis, one can identify the implicit feeling rules that pre-service teachers interpret from their program advisors and the emotion labor that they experience due to those perceived feeling rules on specific topics. I propose further investigation on the matter on a larger scale involving more pre-service language teachers and other advisors from their licensure programs. Future findings from such investigations may suggest new positive practices in teacher preparation programs that aid in the development of pre-service language teacher identities moving forward.

---

49 Benesch (2018), 2.

50 See the following book and article: Hochschild (1983); Sarah J. Tracy and Karen Tracy. "Emotion Labor at 911: A Case Study and Theoretical Critique," *Journal of Applied Communication Research* 26, 4 (1998): 390-411. DOI: <https://doi.org/10.1080/00909889809365516>.

51 See the following articles: Cynthia Lewis and Jessica Dockter Tierney. "Mobilizing Emotion in an Urban English Classroom," *Changing English* 18, 3 (2011): 319-329. DOI: <https://doi.org/10.1080/1358684X.2011.602840>; Golombek, 470-484.

**APPENDIX A: TRANSCRIPTION CONVENTIONS (DE FINA, 2013) WITH MODIFICATIONS**

(.)	micro-pause
(...)	pause = 2 seconds
[ ]	overlapping speech
(( ))	transcriber's comment
(h)	breathy speech
→	continuing intonation as in lists
:	elongated sound
WORD	emphasis
–	self or other interruption
>word<	faster speech
<word>	slower speech
(words)	all in one breath

**APPENDIX B: INTERVIEW TRANSCRIPTION**

**ST:** So(h) I would say(h) (.) um (.) I mean mostly (.) it's when I feel like they're not gonna understand anything I'm saying in Spanish (.) There are there are things that you can: obviously (.) explain in Spanish (if it's like a a noun and you can point at a picture or you can act it out or something you can: do that) and I was doing that a lot today with thing:s here that had pictures I could point at they had (.) um: (.) things around the room that I could reference um: (.) but (.) you know if I- (.) we've never used the word staple (.) we used- I I started pointing at the stapler (.) and I- I could get that one but like when: (.) the instructions of: what to do with all your papers at the end^ (.) um (.) I I didn't feel like I could tell them very much in Spanish besides (.) *cuaderno* (.) and (.) *papel* like they know those words (.)

notebook                      paper

b:ut I don't think I could have told them to: like (.) atTACH (.) things

**I:** Why don't you think you couldn't have told them that ((clears throat))

**ST:** I mean for some of the students I did (.) like (.) use their paper as a (.) physical prop and kind of show them (.) and that worked a little bit better (.) but I don't know it- (...) I don't know but- but- the id- ((soft grunt)) what I'm TRYING to say is that sometimes: when I use English it's because: weather it's (.) ((strange pause here, seems like a skip from recording equipment)) (true or not in the moment I feel like I'm not gonna be able to explain it to them very well in Spanish.) ((speed seems to increase throughout the line with no breath))

**I:** Oh okay



**ST:** Um ((inhales deeply)) OR (.) there are some other times when they're asking me >something that's not< (.) directly about (.) the Spanish: and it (.) would be weird (.) it feels weird for me to respond then in Spanish when it wou- (.) it's not really a S(.)panish related (..) <question.> um [what did they say today]

**I:** [What what's an ex]ample of that

**ST:** uh: (...) Sometimes a- okay so sometimes a student will just say something to me that's: that's: (.) nice but they're basically m- (.) like (.) making a conversation with me (.) for (.) like one second they (.) they say something- we talk about (.) uh >something that happened over here< >we were talking about uh< um ((taps on desk and whispers to self inaudibly)) (..) what was it that happened (...) ((said this to himself trying to remember)) anyway there was something in a picture (.) that we had talked about in Spanish → they understood it → they got that but then they were commenting on the fact that it was kind of weird. like it was like a goofy: scenario it doesn't really make a lot of sense and so I- I just kind of agree with them eh- I was like yeah you're that doesn't (.) make a whole lot of sense (.) and I could have (.) maybe said that in Spanish and I don't know if they would have gotten it (.) but (.) I didn't feel like it was an (.) <educational: (.) purpos:e>

**I:** Okay

**ST:** to using Spanish at that (.) moment (.) it was more just a like (.) they were (.) →saying something with me -->I was agreeing with them -->we were (.) connecting and then we went back to the other stuff

**I:** okay

**ST:** um (.) so that kind of stuff I don't (.) personally (.) have a problem with using a little (.) like I wouldn't have a (.) long conversation

**I:** okay

**ST:** but (.) I don't know (..) it's just kind of different it's not (.)

**I:** o[kay]

**ST:** [ th ]e content

**[00:15:50]**





# EDUCACIÓN INCLUSIVA E INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

## INCLUSIVE EDUCATION AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: SUPPORT FOR HARD-OF-HEARING STUDENTS

*Jennifer Kristine Rojas Pinto*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

*Deyanira Cubillo Ramírez*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Ivannia Ramos Cordero*³

Universidad Nacional, Costa Rica

### RESUMEN

Se sistematiza la información de dos casos de inclusión de personas con discapacidad auditiva. Los datos se recogieron mediante una metodología de enfoque cualitativo descriptivo. En un primer caso, para atender a una estudiante con sordera profunda, se implementa la escritura de diálogos, *comunicación escrita*. En un segundo caso, para asistir a una estudiante con discapacidad auditiva por hipoacusia se escogen técnicas y estrategias del aprendizaje cooperativo y se selecciona el rompecabezas para lograr la inclusión.

### ABSTRACT

This paper systematizes the information of two cases of inclusion of students with hearing impairment. Data was collected using methodology that follows a qualitative descriptive approach. In the first case, to assist a person with deafness, the writing of dialogues, *written communication*, is implemented. In the second case, to help a hard-of-hearing student cooperative learning strategies and activities are selected and a jigsaw puzzle is selected to achieve inclusion.

**Palabras clave:** Inglés como lengua extranjera, educación inclusiva, aprendizaje cooperativo, discapacidad

**Keywords:** English as a second language, inclusive education, cooperative learning, hearing impairment

---

1 Correo electrónico: [jennifer.rojas.pinto@una.cr](mailto:jennifer.rojas.pinto@una.cr)

2 Correo electrónico: [deyanira.cubillo.ramirez@una.cr](mailto:deyanira.cubillo.ramirez@una.cr)

3 Correo electrónico: [ivannia.ramos.cordero@una.cr](mailto:ivannia.ramos.cordero@una.cr)

Los derechos de inclusión y de igualdad de oportunidades de personas con discapacidad auditiva implican un rediseño y prácticas de políticas institucionales que garanticen los derechos y las experiencias de aprendizaje de esta población. Hace más de cuatro decenios que la Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica; UNA) ha orientado su cultura organizacional a la transformación, la adaptabilidad, la eficiencia y la ejecución competitiva para esas personas con discapacidad. Esto se refleja en los primeros cuatro principios del modelo pedagógico: (1) respeto a la diversidad en todas sus expresiones, (2) respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa, (3) formación de profesionales solidarios con el bienestar social y (4) flexibilidad para conceptualizar el aprendizaje como proceso sociocultural, histórico, dinámico y transformable⁴. Garantizar estos principios permite que los estudiantes graduados tengan grandes posibilidades de insertarse en la sociedad y en el mercado laboral de forma exitosa.

Además de lo que establece ese modelo pedagógico, la institución cuenta con la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD), «orientada a asesorar, a planificar y articular los esfuerzos universitarios en materia de discapacidad, gestiona los cambios y ajustes institucionales para mejorar las condiciones de acceso y los servicios a toda la población»; también se encarga de proponer y actualizar las políticas y normas institucionales⁵. Junto a la CIMAD, el Departamento de Orientación y Psicología (Vicerrectoría de Vida Estudiantil) ofrece servicios de atención psicológica y psicopedagógica para realizar ajustes metodológicos y de evaluación según cada caso. La CIMAD cuenta con el apoyo del Proyecto *UNA Educación de Calidad*, que ejerce acciones de acompañamiento según las necesidades de los estudiantes para que estos desarrollen la autodeterminación y autonomía durante su formación profesional y sean miembros activos de la comunidad universitaria⁶.

Para ofrecer un apropiado seguimiento a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, la CIMAD trabaja de cerca con las unidades académicas. Una de estas es la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL), la cual mediante su área de Cursos de Servicio los ofrece de diferentes lenguas extranjeras a toda la población universitaria; siendo el idioma inglés el de más se ofrece debido a que los planes de estudios de casi todas las carreras establecen como requisito llevar de uno a tres de los cursos de inglés integrados para otras carreras para graduarse a nivel de bachillerato y licenciatura; el cuarto es opcional.

---

4 Modelo Pedagógico [UNA], 9 de marzo 2019, <<https://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-10-02-15-21-57>>.

5 Vicerrectoría de Vida Estudiantil [UNA], 9 de marzo 2019, <<https://www.vidaestudiantil.una.ac.cr/cimad>>.

6 Centro de Investigación y Docencia en Educación [UNA], 9 de marzo 2019, <[http://www.cide.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=18](http://www.cide.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=18)>.

Los cursos de inglés se imparten dos veces por semana, con un total de siete horas, de las cuales una es para el laboratorio de idiomas y fomentar así lo oral, pronunciación y auditivo. En cuanto a la producción oral, se espera que el estudiante se exprese e interactúe en situaciones habituales de comunicación de una forma comprensible y con cierto nivel de autonomía, para lo cual es indispensable desarrollar una buena comprensión auditiva que involucre el análisis de sonidos y textos. El programa del curso, además, contiene el estudio y la evaluación de la expresión escrita y de lectura, con énfasis en lo formal y en lo académico. La producción escrita se centra en el desarrollo de tres párrafos o composiciones cortas, según el nivel, que conforman un portafolio y se desarrollan en el transcurso de las 17 semanas que dura el ciclo. Con respecto a las lecturas, estas incluyen comprensión y uso de técnicas que son de utilidad cuando los discentes tengan que investigar para sus carreras o escribir sus tesis, ya que muchos de los estudios recientes se encuentran escritos en inglés.

A lo largo del curso, se efectúan tres pruebas parciales, que incluyen las áreas de escucha, producción oral y comprensión de lectura. Al final del curso todos los estudiantes deben superar una prueba estandarizada para comprobar que cumplen con el perfil de salida que se ha establecido según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL). Esta prueba final evalúa la capacidad que tiene el estudiante para escribir y fue desarrollada por medio del portafolio. La morfosintaxis se evalúa como parte de la producción oral y escrita. En todos los exámenes aplicados en el curso, las habilidades que tienen un valor porcentual alto son la producción oral y la comprensión auditiva, estas representan un 32 % y 20 %⁷ respectivamente de la evaluación total del curso. Estos valores pueden aumentar dependiendo de las tareas que deje el profesor las cuales suelen ser exposiciones y dramatizaciones. «Se pretende que al finalizar... [los cuatro] cursos el estudiante alcance un nivel de intermedio medio del dominio del idioma, B.2 según el MCERL»⁸.

Ante la cantidad de estudiantes que se inscriben en los cursos de inglés procedentes de las diferentes carreras de la universidad, los profesores trabajan con una población muy diversa, lo que hace de la inclusión un reto constante. Para el primer ciclo de 2017, se inscribió una estudiante con hipoacusia, Bella, y en el segundo ciclo de 2017, una con sordera profunda, Ángela, y uno con hipoacusia, habituado acostumbrando a sus implantes cocleares, todos con profesoras diferentes. Bella siguió el programa y completó los cuatro cursos. Este artículo se detiene en los casos de Ángela, I ciclo 2017, y Bella, I ciclo 2018 (los nombres fueron cambiados para proteger la identidad). A las discentes la CIMAD les brindó servicio de apoyo educativo: la intérprete de inglés a la lengua de señas costarricense (LESCO) y viceversa y una escribiente respon-

7 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL). Programa del curso Inglés Integrado para Otras Carreras I y III (Heredia: ELCL, 2019) 4.

8 ELCL, 1.

sable de tomar los apuntes de las clases. Además, *UNA Educación de Calidad* hizo entrega a las académicas de un documento con recomendaciones generales para implementar en la clase; sin embargo, estas sugerencias hacen alusión al buen trato y respeto de la persona, pero no a la inclusión de esta persona con sus pares oyentes en una clase de idioma. Se considera como *inclusión educativa* el «proceso sistemático de mejora, que debe plantear estrategias que permitan la supresión de barreras que debe garantizar la presencialidad y la participación de la totalidad del alumnado, en igualdad de oportunidades, en el proceso de aprendizaje, independientemente de cuál sea su condición»⁹.

Para delimitar la situación, se efectuó una búsqueda de bibliográfica relativa a cómo una persona con discapacidad auditiva aprende inglés como lengua extranjera y qué estrategias fomentan una clase inclusiva. Domagala-Zyśk compiló y editó estudios efectuados en Europa para enseñar inglés como lengua extranjera a personas con discapacidad auditiva. Las recomendaciones apuntan a estos estudiantes sean separados de los que son oyentes y se les debe enseñar fonética, lectura y producción oral junto con la escrita y la lengua de señas en inglés, en este caso británico. Resalta que las explicaciones de la materia sean en la lengua de señas nativa del estudiante¹⁰. Nadezhda Varbanova Tsoneva e Ivelina Nedelcheva Makrieva concuerdan en que la población con discapacidad auditiva sea separada de aquellos que escuchan y agregan que se debe trabajar con grupos que tengan un máximo de cuatro estudiantes y que la adquisición de habilidades receptivas y productivas deben centrarse en la lectura y la escritura, y no en enseñar la lengua de señas en inglés¹¹. Otros autores como Cawthorn, Marschark et al., y Stinton y Antia, que argumentan que «la inclusión puede ponerse en práctica mejor cuando los alumnos sordos acuden a clases ordinarias o regulares con alumnos oyentes, y se les implica en todos los aspectos de la vida escolar»¹², pero no indican cómo hacerlo en una clase de lengua extranjera. Esto representa, pues, la necesidad de investigar cómo lograr la inclusión de las poblaciones aquí expuestas tanto con la creación de materiales que permitan el aprendizaje, interacción y comunicación en la lengua meta, así como la creación de un clima abierto y adecuado que propicie una cultura universitaria basada en la eficacia, la calidad y la no discriminación e igualdad de condiciones.

- 
- 9 Elias Ayramidis, Phil Bayliss y Robert Burden. «Student Teacher's Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School», *Teacher and Teaching Education* 16 (2000): 277-293 (278).
- 10 Ewa Domagala-Zyśk ed. *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe* (Lublin: Wydawnictwo Kul, 2013) 13-213.
- 11 Nadezhda Varbanova Tsoneva e Ivelina Nedelcheva Makrieva. «Teaching English to People with Hearing Impairments», 30 de enero de 2019, <<https://www.beta-iatefl.org/2670/blog-publications/teaching-english-to-people-with-hearing-impairments/>>
- 12 Ana Belén Domínguez. «Educación para la inclusión de alumnos sordos», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, 1 (2009): 45-61 (49).

Sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para personas con discapacidad auditiva sigue habiendo controversias. Se coincide en la necesidad de usar la lengua de señas de la estudiante para que aprenda los contenidos curriculares¹³. Sin embargo, no es suficiente con asimilar los contenidos en una clase de idioma, puesto que se espera que la alumna use la lengua meta como medio de comunicación e interacción con sus pares. Este es el problema al que se enfrenta la profesora de Ángela. Tiene sordera profunda; esto significa que ella no escucha y tampoco habla, lo que la hace dependiente de la intérprete para entender y comunicarse; así que, sin importar el idioma que se utilice en la clase, el mensaje siempre lo recibe en LESCO. Tratando de solventar este inconveniente, la académica propone que Ángela interactúe y se comunique con sus compañeros de clase por medio de diálogos escritos en la lengua meta a lo que se denominó *comunicación escrita*.

Bella tiene un remanente auditivo; puede oír y oralizar. Sin embargo, la profesora notó que en vez de integrarse con sus compañeros, prefiere trabajar con la intérprete y escribiente; además, cada vez que la académica intenta conformar grupos, el estudiantado oyente evita estar con Bella y, por ende, no existe un ambiente saludable para el desarrollo del curso. La profesora indagó la forma de promover un modelo educativo inclusivo para que el alumnado entienda que hay diferencias entre todos los compañeros y las visualicen como una oportunidad para aprender juntos; así, la académica escogió el aprendizaje basado en la cooperación como una alternativa para emplear en la clase.

Estos dos argumentos llevaron a que se plantearan las siguientes preguntas: ¿Es posible que Ángela interactúe y se comunique con sus compañeros de clase en la lengua meta por medio de la *comunicación escrita*? ¿Cuál estrategia de aprendizaje cooperativo es la indicada para integrar a Bella con sus compañeros oyentes y para cambiar las percepciones que tienen de cada uno?

Para profundizar en estos asuntos, el marco de referencia seleccionado está sustentado en dos partes. Primero se habla del lenguaje como medio de comunicación, que es el fin de aprender un idioma y que se da con la interacción. Posteriormente, se hace referencia a la importancia de promover el modelo de inclusión y el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo para fomentar la socialización e integración de todos los estudiantes.

El aprendizaje en una lección de idiomas con un enfoque comunicativo se centra en la interacción entre los estudiantes por medio de la lengua meta; por tanto, los alumnos sordos no solo deben depender del intérprete para comunicarse y aprender, sino que necesitan de «interlocutores que compartan ese lenguaje [el inglés] y con quienes puedan establecer auténticas interacciones comunicativas para la construcción de conocimientos»¹⁴. Para esta población,

13 Domínguez, 49-52.

14 Domínguez, 55.

la profesora ha de ofrecer opciones de interacción que les permita desarrollar las habilidades comunicativas adecuadas en la lengua meta. La comunicación se puede explicar como un proceso bidireccional que incluye al menos un emisor y un receptor. El receptor recibe la información por medio del lenguaje y construye los significados del mensaje para luego convertirse en el emisor; la comunicación tiene como intención alcanzar objetivos por medio de la interacción e intercambio de mensajes¹⁵.

Este acto comunicativo puede ser verbal y no verbal. El verbal es oral y tiene correspondencia con el habla. El acto no verbal es el que se expresa por medio de íconos, señales o símbolos. Ejemplo es la escritura que es «una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables»¹⁶. La escritura se considera «un hecho lingüístico cuya esencia consiste en producir significados», lo que implica un proceso de interpretación, razonamiento y producción¹⁷. Por lo tanto, la escritura cumple con la función comunicativa e interactiva entre el escritor y el lector. La comunicación, en el aprendizaje de una lengua extranjera, debe tener un propósito que incluya situaciones sociales que involucren el análisis de «los conceptos de interacción, de contexto y de discurso»¹⁸. Vygotsky sostiene que no se trata de la cantidad de palabras que conozca la persona, sino el concepto que ha construido de ellas por medio de la interacción social¹⁹. Así que el lenguaje se adquiere socializando en un contexto específico y entendiendo cómo otros lo utilizan. Todo esto es posible por medio de la *comunicación escrita*; diálogos escritos en que los estudiantes toman su rol de emisor y receptor y que estén contextualizados en situaciones determinadas que permitan a los alumnos sordos comunicarse en el idioma inglés de forma independiente en contextos que sean lo más auténticos posibles y en un ambiente en donde se sientan cómodos e incluidos al grupo de clase.

La inclusión consiste en crear dentro de la clase una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada individuo sea valorado; además, se pretende «desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios significativos en las personas, basándose en una pedagogía que propone una voluntad de desarrollar al alumnado en un contexto escolar respetuoso con la diversidad personal y colectiva»²⁰. Dependiendo de cómo

15 María Isabel Gómez Almendros y Sonia Cuenca García. *Apoyo a la comunicación* (Madrid: Síntesis, 2006) 13.

16 Nisla Victoria Guardia de Viggiano. *Lenguaje y comunicación*. 2.ª ed. (San José: CECC/SICA, 2009) 14.

17 Guardia de Viggiano, 14.

18 Guardia de Viggiano, 50.

19 Guardia de Viggiano, 44.

20 Sara Lata Doporto y M^a Montserrat Castro Rodríguez. «El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión cooperativa», *Revista Complutense de Educación* 27, 3 (2016):

sean estas experiencias interactivas entre el alumnado sordo y el oyente en el ámbito escolar se puede afectar el autoconcepto de la persona sorda. Guterman (1986) explica que si los estudiantes con discapacidad auditiva perciben que sus compañeros tienen una actitud favorable hacia ellos, desarrollarán un autoconcepto positivo; si las percepciones son desfavorables, su autoconcepto será bajo²¹; es decir, la inclusión educativa debe brindarle al alumno la sensación de aceptación y pertenencia dentro del aula. Por ello, el profesor ha de desarrollar actividades que ayuden a promover una socialización e interacción saludable y de respeto entre los estudiantes.

Una metodología eficaz para la socialización y la inclusión es la del aprendizaje cooperativo. A diferencia del trabajo en equipo, en que cada miembro se encarga de una parte de la asignación de forma individual, el trabajo cooperativo implica la colaboración de todos los miembros, «un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad»²², que los lleven a asumir colectivamente un objetivo compartido. Por tanto, cooperar implica que el éxito se alcanza solo si todos los miembros del equipo «aprenden los unos de los otros, cada cual hasta donde sus capacidades les permitan, avanzando juntos hacia una finalidad compartida»²³.

Además, «el aprendizaje cooperativo implica agrupar a los alumnos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo»²⁴. Esto es útil para grupos grandes y para atender la diversidad. El trabajo cooperativo ayuda en el aprendizaje de los contenidos estudiados en clase y promueve el desarrollo de habilidades blandas como planificar, argumentar, debatir, decidir y organizar. Domínguez agrega que la colaboración entre los alumnos «es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias»²⁵. Hay muchas actividades de aprendizaje cooperativo y el profesor debe escoger las que mejor se adapten a las necesidades de la clase, para lo académico y social.

El diseño seleccionado para el estudio de los casos mencionados en este documento fue la investigación-acción práctico, por cuanto el fenómeno se presentó en las clases de inglés y se pretendía realizar una introspección para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. «La finalidad de la investiga-

---

1085-1101 (1090), DOI [http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441).

21 Cristina Cambra. «Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales», *Educar* 36 (2005): 155-168 (157).

22 Cambra, 157.

23 Lata y Castro, 1093.

24 Lata y Castro, 1093.

25 Domínguez, 55.



ción-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas»²⁶. La metodología utilizada sigue un enfoque cualitativo descriptivo. Las tres fases seguidas son la detección del problema, formulación e implementación de un plan y luego de obtener realimentación de parte de los sujetos, se hacen correcciones al plan y se vuelve aplicar. Con este estudio no se busca generalizar los resultados, sino indagar sobre los dos casos que tienen lugar en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Los sujetos del primer caso son Ángela, con sordera profunda y sus 27 compañeros de clase. Todos inscritos en el curso Inglés I del primer ciclo de 2017. Ángela es estudiante de la carrera de Enseñanza de Arte y Comunicación Visual. Pese a que lleva varios años asistiendo a la universidad, apenas va a terminar el primer año de carrera debido a que no ha matriculado el bloque completo. Está llevando el primero de dos cursos de inglés integrado para otras carreras que le solicita el plan de estudios. Los instrumentos utilizados para recolectar la información de este estudio fueron las diez observaciones que se hicieron en clase mientras que Ángela trabajaba con la *comunicación escrita*, una entrevista no estructurada dirigida a Ángela, y los cuatro exámenes de *comunicación escrita*, que sustituyeron los de producción oral, usados para evaluar el progreso de la estudiante.

Los sujetos del segundo caso son Bella y sus 26 compañeros de clase. Bella tiene una discapacidad por hipoacusia. El hecho de poseer un remanente auditivo la hizo candidata a un implante coclear, así que escucha y también oralizar. Bella cursa en la UNA un bachillerato en Promoción de la Salud Física. La malla curricular de esta carrera demanda solo un curso de inglés integrado; sin embargo, la estudiante decidió seguir con los otros cursos de inglés del programa, y en el primer ciclo de 2018, cuando se hizo este estudio, estaba llevando el nivel III. Desde que ingresó al aula, Bella mostró tener un B1 en el manejo de la lengua meta, según el MCERL; ella había estudiado inglés en el Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica (INA). Tiene, además, un alto nivel de liderazgo y es defensora de los derechos de las personas con discapacidad como miembro de la Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional (FEUNA). Para compilar y corroborar los datos de este caso, se conformaron dos grupos focales para conocer la perspectiva de los estudiantes hacia Bella, una entrevista no estructurada administrada a Bella y otra a la profesora.

A continuación, se muestra el análisis de los resultados de los casos. Para el primer caso, en que la *comunicación escrita* se usa como medio para que Ángela interactúe con sus pares en inglés, se agrega un extracto de una de las observaciones para ilustrar lo que ocurre en clase de forma regular.

---

26 Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*, 5.ª ed. (Lima: El Comercio, 2010) 511.

Para trabajar la producción oral del tema estudiando la clase anterior, la profesora divide el grupo en compradores y vendedores. Los compradores deben de ir a tantas tiendas como les sea posible para obtener una serie de objetos que se les entregó en una lista. (...) Ángela es una vendedora, los compradores que lleguen donde ella deben de entablar un diálogo de forma escrita. En hora y media que duró la actividad, Ángela estuvo en contacto con cuatro personas mientras que sus compañeros se comunicaron con diez. De las cuatro personas, la primera tiene un buen nivel de inglés y estuvo ayudando a Ángela con las frases verbales ya que olvidaba agregar las preposiciones. (...) Con el segundo estudiante hubo una comunicación fluida sin interferencias; les tomó quince minutos completar la actividad mientras que sus compañeros oyentes lo hacen en nueve. La tercera compañera tenía un nivel de inglés muy bajo; Ángela trató de explicarle lo que debía de hacer y ayudarle con el vocabulario y gramática por medio de la intérprete. (...) La última estudiante, en vez de trabajar con lo asignado, se puso a preguntar por el correspondiente de algunas palabras del español en LESCO...²⁷

Antes de cada actividad de *comunicación escrita*, la profesora suministró *input* y prácticas que sirvieron como un andamio cognitivo para desarrollar las competencias y destrezas necesarias. Mientras que el alumnado oyente se comunica de forma verbal, Ángela lo hace por medio de diálogos escritos, pero todos desarrollan la misma actividad designada por la académica. Es evidente la diferencia en la cantidad de personas con las que Ángela interactúa; esto se debe a que leer y escribir toma más tiempo. Al respecto, Ángela menciona que a veces se siente mal por ir más lento²⁸. Así que es importante una motivación constante y que la estudiante se centre en sus logros con respecto a la comunicación. Ángela agrega²⁹ que lo que le gusta de la *comunicación escrita* es que le permite independizarse de la intérprete y se siente apreciada e incluida en la clase, lo cual no ocurre en otros cursos donde su interacción se limita a la intérprete y a la escribiente. En promedio, Ángela trabaja la *comunicación escrita* con cuatro estudiantes mientras que sus compañeros se comunican de forma oral con diez. Esto puede variar dependiendo del nivel de inglés de los discentes con los que Ángela trabaja, la complejidad del ejercicio con respecto a las funciones del lenguaje que se solicitan, la semántica, la sintaxis y el número de intervenciones que sean necesarias para completar el diálogo. En la clase se identificaron seis estudiantes con un nivel alto de inglés con los que Ángela trabajaba de forma cómoda y sin inconvenientes; sin embargo, no se le condicionó a que se relacionara solo con esos alumnos para respetar las diferencias y como una oportunidad de aprender juntos.

27 Extracto de la observación n.º 8 de comunicación escrita, 15 de noviembre de 2017.

28 Ángela, comunicación personal, 20 de septiembre de 2017.

29 Ángela, comunicación personal, 20 de septiembre de 2017.

La evaluación de los exámenes orales se hace en parejas escogidas al azar, a los estudiantes se les pide desarrollar dos situaciones de los temas estudiados. Los exámenes son grabados en el laboratorio de idiomas; cuentan con 20 minutos y luego se retiran. En vez del examen oral Ángela trabaja con *la comunicación escrita* y de forma individual. Ella debe escribir diálogos con las mismas dos situaciones que sus compañeros; para el primer diálogo, Ángela cumple con la función del emisor y receptor escribiendo toda la información. El segundo diálogo tiene partes escritas y debe ser completado; se procura, de esta forma, garantizar que hay comprensión de la información por parte de la estudiante y evitar que los diálogos sean memorizados. La evaluación de *comunicación escrita* se hace con *single-point rubric*, puesto que con esta rúbrica se centra más en la parte del mensaje al permitir que los aspectos de la situación por desarrollar se separen en categorías. La profesora divide estos aspectos en las funciones del lenguaje, la gramática y el vocabulario que se esperan ser usados en una situación específica, así como en la coherencia entre las ideas. Los comentarios y recomendaciones de la profesora están en español y escritos con oraciones simples para mejorar la comprensión de la información. Completar el examen le toma a Ángela una hora y media.

Los errores en que ha incurrido Ángela son similares a los de aquellos estudiantes que al igual que ella ingresaron con limitados conocimientos del idioma: omisión de preposiciones y verbo; y una necesidad de mejorar el vocabulario para que usen más sinónimos. Se utilizan más las oraciones simples aunque Ángela sí hace un uso correcto de las conjunciones coordinadas. Entre las fortalezas por rescatar cabe mencionar el uso adecuado de los auxiliares y la conjugación de la tercera persona singular en presente simple además de que siempre hay coherencia en el diálogo³⁰. Para el examen, Ángela prefiere la situación en la que ella completa el diálogo porque le es más fácil y rápido. Acepta la rúbrica porque la puede entender y la guía para estudiar.

Para el segundo caso, debe saberse las percepciones que el alumnado oyente tiene sobre Bella y viceversa. Al referirse a Bella, lo primero que indican es que se sienten incómodos pues la comunicación con ella es por medio de la intérprete y se sienten intimidados con las señas. Además, Bella se siente más a gusto trabajando sola, «pareciera, que la parte de los contenidos y competir para sobresalir es lo más importante para ella», pero no se preocupa por socializar, así que la sienten ajena a la clase³¹. A Bella, por otro lado, le parece que sus compañeros no se esfuerzan lo suficiente y por eso tienen un nivel de inglés inferior al de ella. Bella considera que sus pares oyentes no aprovechan la oportunidad que tienen de estudiar en la universidad, al máximo³².

---

30 La información se tomó de los exámenes de comunicación escrita de Ángela.

31 Estudiantes oyentes, comunicación personal, 7 de marzo de 2018.

32 Bella, comunicación personal, 5 de marzo de 2018.

La interrogante de cómo integrar el grupo llevó a la profesora a utilizar diversas técnicas del Aprendizaje Cooperativo. El uso de tales técnicas confirmó uno de los elementos más importantes de este método, fortalecer el vínculo entre los estudiantes y el proceso de aprendizaje. Según la profesora, estas actividades lograron la cohesión del grupo y se consiguió que Bella poco a poco se pudiera integrar y que junto con sus compañeros tomaran conciencia de pertenencia.

Las técnicas de cooperación empleadas en clase fueron *Team-Game-Tournament* (TGT), *Student Team-Achievement Divisions* (STAD), *Team Assisted Individualization* (TAI) y *jigsaw*, pero fue esta última la que demostró ser la más eficaz. En la entrevista la profesora indicó con respecto a las técnicas que utilizó, que el TGT demandaba mucho tiempo fuera del aula y no se lograba la interacción en el salón de clase, el TAI era idóneo para que Bella mejorara su nivel en el inglés, pero no solventaba el problema de integración, y el STAD necesitaba de varias semanas para que los objetivos del contenido se cumplieran; asimismo, resaltó que el *jigsaw* resultó ser la actividad más adecuada para resolver el problema en cuestión. Los estudiantes apuntaron al *jigsaw* como la mejor técnica, «si estamos en grupos pequeños podemos comunicarnos directamente con Bella», «Bella me apoya cuando no se algo y yo también la puedo ayudar», «me di cuenta de que Bella y yo tenemos ideas similares y siento que tenemos el mismo nivel»³³.

En la logística del *jigsaw* o rompecabezas, el grupo se divide en grupos heterogéneos, sean un estudiante con diferente nivel en el manejo de la lengua meta, una persona con o sin discapacidad, o diferente personalidad, entre otros. Estos grupos pueden ser de 4 a 5 miembros y a cada estudiante se le asigna una parte del tema en estudio. Es en esta etapa cuando Bella y sus pares tienen que asumir una responsabilidad para compartirla con los otros participantes y crear una representación final conjunta. El *jigsaw* permitió adaptar cada actividad según las necesidades educativas de los estudiantes y su filosofía de enseñanza, resaltando que «sin motivación no hay aprendizaje»³⁴.

Luego de interactuar, Bella y sus compañeros oyentes intercambiaron las perspectivas de cada uno. A Bella le reconocen la forma en que se ha empeñado en tener acceso a la educación superior. Bella estuvo ayudando a sus compañeros mientras participaban con el *jigsaw*, lo que les hizo ver que ella es accesible y generosa. Al trabajar en grupos pequeños, Bella no dependía tanto de la intérprete, lo cual permitió que las conversaciones fueran más fluidas y los estudiantes se sentían más cómodos. A Bella le sorprendió que la profesora se preocupara por ponerla a socializar, porque en otros cursos de la universidad generalmente la limitan a trabajar solo con la intérprete y la escritora.

33 Estudiantes oyentes, comunicación personal, 9 de mayo de 2018.

34 Deyanira Cubillo, comunicación personal, 15 de junio de 2018.

En cuanto a la primera pregunta planteada, la *comunicación escrita* llevó a que Ángela usara la lengua meta y no dependiera solo de la intérprete para comunicarse con sus compañeros. Esta estrategia fue útil para exponer a la alumna a diferentes registros y discursos en los que tenía que decidir el uso de la morfosintaxis y semántica apropiada. Sin embargo, la *comunicación escrita* es un lento proceso en comparación con la producción oral, por lo cual la estudiante requiere motivación constante. Se recomiendan estrategias para hacer las parejas o grupos y para que Ángela trabaje con diferentes compañeros, dado que el discente oyente también necesita desarrollar sus habilidades comunicativas de forma oral. Ángela no presentó diferencias significativas en el aprendizaje con respecto a sus pares y pasó el curso con el mínimo requerido. En cuanto al examen de comunicación escrita, que debe mejorarse; conviene investigar cual sería el resultado si el examen se hace en parejas para que sea más realista según lo practicado en la clase y en la vida real.

Para la segunda pregunta que se refiere a la inclusión de Bella al grupo por medio de actividades cooperativas, el alumnado oyente y Bella, al principio tenían un concepto negativo uno del otro, debido en parte a que Bella se auto-segregaba y se centraba en lo académico dejando de lado lo social, en vista de que ella tiene un nivel del idioma superior al de sus compañeros. También la seguridad, el liderazgo y afán de competencia que Bella había desarrollado al defender sus derechos hicieron que sus compañeros la vieran como una extraña, fuera del grupo. Pero esta perspectiva cambió cuando ellos comenzaron a interactuar por medio de las actividades cooperativas. La que tuvo un mejor resultado fue un *jigsaw* ya que al reducir la necesidad de competitividad y aumentar la colaboración para cumplir con una meta en común en una atmósfera amigable, los alumnos se relacionaron con Bella, notaron sus valores y virtudes y la llegaron a admirar. Bella también cambió su perspectiva hacia sus compañeros al ver que sí se esforzaban y tenían interés en aprender.

Parte del problema de inclusión que se vivió en clase se debió a la falta de información que los estudiantes oyentes tenían sobre su compañera con hipoacusia, lo que llevó a prejuicios basados en la observación y el temor por tratarla. Por ello, se recomienda que, cuando un profesor tenga una persona con discapacidad auditiva, el Departamento de Orientación y Psicología de la UNA ofrezca un taller que sirva de sensibilización y les permita a los alumnos aclarar sus dudas de cómo tratar a esta persona y sobre la cultura sorda.

Es posible incluir a una persona con discapacidad auditiva en un curso para aprender inglés con compañeros oyentes, pero hace falta información sobre cómo lograr esa inclusión y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio contribuye con algunas ideas para ese proceso, pero aún falta más investigación al respecto, y en particular a nivel universitario.

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN DE LITERATURA INFANTIL: ¿DOMESTICACIÓN O EXTRANJERIZACIÓN?¹

### A LITERATURE REVIEW OF STUDIES ON THE TRANSLATION OF CHILDREN'S LITERATURE: DOMESTICATION OR FOREIGNIZATION?

Yalena Hume González²

Universidad Nacional, Costa Rica

#### RESUMEN

La literatura infantil es una herramienta para la formación de niños y niñas de todas las edades, por lo que las estrategias de traducción al tratar con este tipo de texto deben responder a necesidades e intereses particulares. Este estudio presenta los resultados de una revisión bibliográfica practicada sobre un conjunto de 45 publicaciones especializadas en torno a las dos estrategias más utilizadas al traducir literatura infantil (domesticación y extranjerización).

#### ABSTRACT

Children's literature is a tool for the education of children of all ages. Thus, translation strategies used with this type of text must meet specific needs and interests. This study presents the results of a literature review of a set of 45 specialized publications based on the two most common strategies used in the translation of children's literature (domestication and foreignization).

**Palabras clave:** literatura infantil, traducción, traductología

**Keywords:** children's literature, translation, translation studies

#### INTRODUCCIÓN

La literatura infantil se ha convertido en uno de los recursos más importantes para la formación de las personas y las civilizaciones³. Permite la conexión e interacción entre culturas por medio de la traducción, la cual globaliza no solo un idioma sino también ideas, pensamientos, creencias y valores. Los

---

1 Esta ponencia forma parte del Programa de Traducción e Interpretación (ProgTI)

2 Correo electrónico: yalehume@gmail.com

3 Pablo Lorente Muñoz. «Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura», *Didáctica. Lengua y Literatura* 23 (2011): 227-247. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36317](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36317).

resultados de la revisión bibliográfica que se muestran aquí continuación son un estudio preliminar que atiende cuatro preguntas, que exponen la evolución de la traducción de la literatura infantil, los hallazgos y las faltantes. El propósito es preparar una base de datos que nos permita consolidar conocimientos sobre lo que ya se ha estudiado sobre la domesticación y la extranjerización (estrategias de traducción que se emplean al traducir textos infantiles) para después desarrollar nuevas investigaciones que nos permitan incursar más en el campo.

A continuación se muestran las cuatro preguntas que dieron dirección al estudio.

1. ¿Qué se ha investigado sobre la domesticación y la extranjerización en la traducción de literatura infantil?
2. ¿Hay alguna tendencia en los estudios de los trabajos de grado y en los artículos especializados sobre la traducción de literatura infantil?
3. ¿Cuál de las dos estrategias de traducción es la ideal al traducir textos infantiles?
4. ¿Qué prefiere un niño, un texto domesticado o uno extranjerizado?

#### **DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DOCUMENTOS**

Los estudios bibliográficos tienen mucha importancia en el desarrollo de un proyecto, ya que nos permite contar con un panorama amplio de lo que ya existe, sustenta nuestras ideas e intelecto y nos inspira a desarrollar lo innovador. Para este estudio se recopilaron 45 publicaciones especializadas (23 tesis de grado y 22 artículos académicos) relacionadas a las estrategias de traducción: domesticación y extranjerización en textos literarios infantiles. Se optó por estudiar únicamente este tipo de documentos (tesis de grado y artículos) ya que son las publicaciones donde se suelen encontrar los trabajos más recientes y de vanguardia. Parte del material bibliográfico se ha incluido como nota a pie de página para dar mayor conocimiento del tema en cuestión. El total de las fuentes se han adjuntado como anexo.

En el proceso de recolección, se hizo una búsqueda de fuentes abiertas; la totalidad de los documentos se extrajeron de forma gratuita de diferentes páginas de internet tales como: *Dialnet*, *Trans*, *WIREDSpace*, *Erudit*, *ResearchGate*, entre otras, motivo por el cual es importante mencionar que cualquier persona interesada en el tema o en el documento tiene acceso al mismo con sólo escribir el título del trabajo en el buscador de *Google Scholar*. El corpus consiste en estudios orientados al análisis de las estrategias de domesticación y extranjerización en la traducción de literatura infantil. Asimismo, estas publicaciones abarcan desde 1998 hasta la actualidad y provienen de diferentes países: España, Estados Unidos, Inglaterra, Finlandia, Polonia e Irán. Como parte de las tesis académicas se encuentran nueve proyectos de maestría, seis trabajos de doctorado y ocho trabajos de grado. El material correspondiente a



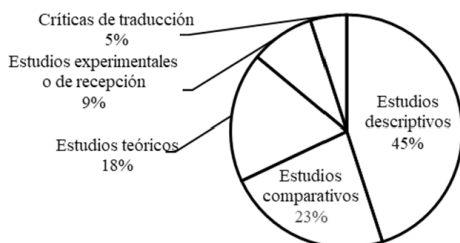
los artículos especializados lo componen diecisiete trabajos en inglés y cinco en español, los cuales proceden de España en su mayoría.

Al finalizar la recopilación de los diferentes trabajos, se clasificaron según su categoría (estudios experimentales o de recepción, estudios comparativos, estudios descriptivos, estudios teóricos y críticas de traducción) con el fin de encontrar patrones de investigación y tendencias. Esta clasificación nos permitió concretar sujetos de estudio y objetivos, lo cual facilitó el proceso de dar respuesta a las preguntas uno y dos planteadas previamente. Ordenados los documentos, se procedió a realizar una segunda lectura, la cual aportó el conocimiento necesario para dar respuesta a la tercera y cuarta pregunta. En este proceso, se lograron extraer similitudes entre los puntos de vista de los autores, o, al contrario, ideas que difieren entre ellas. De igual forma, este proceso de lectura nos permitió tener un panorama más claro y concreto sobre lo que se entiende con relación a la traducción de literatura infantil y las estrategias de domesticación y de extranjerización. Por último, esta segunda lectura también fue indispensable para plantear más preguntas relacionadas a las dudas que quedan con respecto a lo que se ha hecho y para desarrollar las conclusiones.

### ***TENDENCIAS DE ESTUDIO***

Cuando se trata la literatura infantil y como las estrategias de traducción, la domesticación y la extranjerización, se da la tendencia dirigida a los estudios descriptivos, ya que, según la revisión bibliográfica, casi un 50 % de los estudios se centran en el análisis de las teorías de traducción y en su aplicación. En la mayor parte de los trabajos, se describen los temas e ilustran los análisis mediante el uso de ejemplos extraídos de obras literarias infantiles y juveniles. Esto se debe al propósito de los trabajos como parte de un plan de estudio, el cual pretende dar a entender la importancia de la domesticación y la extranjerización, y su aplicación en el área de traducción de literatura infantil. A continuación, el gráfico 1 ilustra las tendencias de estudio que se encontraron en el proceso de revisión.

**Gráfico 1. Tendencias de estudio**



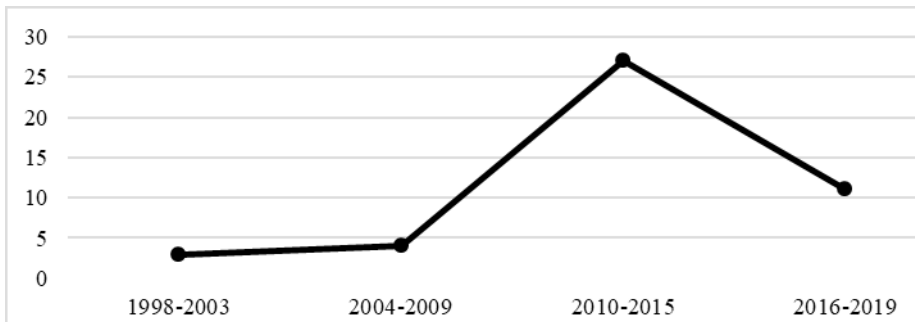
Fuente: Elaboración propia.



### PERSPECTIVA DE LOS AUTORES

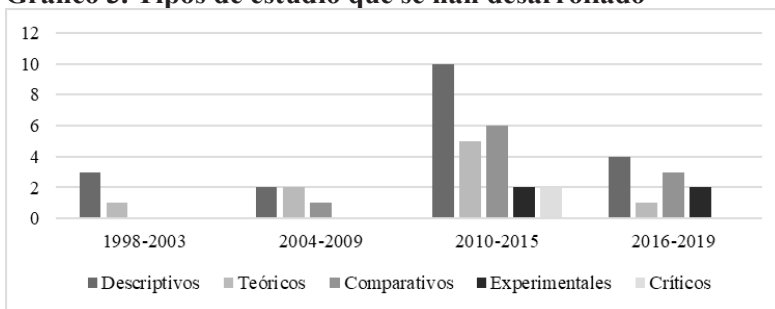
La perspectiva de los autores se resume en la idea de que la literatura infantil viene a ser una herramienta esencial para la formación de las personas⁴. «Children can be taught a lot via this medium of literature which is an easy channel, through which we teach them all the values of the adults, [...] all what should be done or what should not be»⁵. Es contradictorio que por un lado se le considera un instrumento de formación, y por el otro se le menosprecia⁶; incluso existe una actitud despreciativa hacia el adjetivo «infantil» lo cual coloca al género literario de este tipo en un nivel inferior. Los gráficos 2 y 3 presentan el movimiento que se ha venido dando con relación al estudio de la aplicación de la domesticación y extranjerización en la traducción de literatura infantil, y los tipos de estudio que se han desarrollado durante los años. Estos se muestran en periodos de tres años.

**Gráfico 2. Movimientos en los estudios del año 1998 a la actualidad**



Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 3. Tipos de estudio que se han desarrollado**



Fuente: Elaboración propia.

- 4 Hanna-Mari Sorvari. «Domestication and Foreignisation in the Finnish and Swedish Translations of *The BFG* by Roald Dahl». Tesis. University of Jyväskylä (2014).
- 5 Ratiba Beddiaf. «Adaptation in Translating Children's Literature. *The Rose Tree* Short Story as a Case Study». Tesis. University of Kasdi Merbah Ouargla (2014) 1.
- 6 Yaiza Martínez Pintado. «La traducción de cuentos infantiles: un estudio de recepción». Tesis. Universidad de Murcia (2016).

**ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN AL TRATAR ASPECTOS CULTURALES**

En los estudios de grado y en los artículos académicos se da la tendencia a vincular las estrategias de domesticación y extranjerización con aspectos culturales, es decir, los investigadores recurren al análisis de estas estrategias cuando quieren tratar con referentes culturales tales como: nombres propios, comidas, costumbres, entre otros⁷, ya que estas estrategias solucionan, con frecuencia, los problemas de traducción relacionados a elementos lingüísticos que son propios de una región, pero no de la otra.

**LA DOMESTICACIÓN Y EXTRANJERIZACIÓN: TEMA UNIVERSAL EXTENDIDO**

El estudio de la domesticación y la extranjerización ha sido objeto de estudio muy extendido. Se entiende que el estudio de estas estrategias no es propio o común de una sola región, si no que ha sido estudiado en distintas locaciones alrededor del mundo probablemente por el uso frecuente que se les da en la traducción de textos literarios. Esta generalización es favorable, ya pues permite hacerse una idea de cómo son consideradas y empleadas estas estrategias según los antecedentes culturales, políticos y sociales de cada autor y traductor que participó en el proyecto.

**DATO LLAMATIVO**

García de Toro se refiere a la literatura infantil como un género estigmatizado que se encuentra bajo el dominio de las mujeres⁸. Como parte de esta idea y a modo de experimento, se hizo un recuento de los autores de los trabajos que conforman esta revisión y fue posible confirmar que de las 45 publicaciones que se extrajeron para este estudio, 42 de los autores son mujeres y ocho hombres, lo cual lleva a pensar que la tendencia no solo aplica para los autores de literatura infantil, sino también para los estudiosos del género. Dos de las razones para ello podrían ser el instinto materno que hace que las mujeres se identifiquen más con el tema, o el pensamiento machista que se sostuvo por muchos años. Sería interesante que en un futuro se hiciera otro recuento para determinar si las variantes sociales a las cuales nos enfrentamos con el paso de los años generan cambios en resultados como este.

7 Elena Paruolo. «Translating Food in Children's Literature», *Testi e Linguaggi* 4 (2010): 49-69; A'zam Gharyan, Reza Jelveh, Akbar Taghipour. «A Descriptive Study of Culture-Specific Items in Persian Translations of Harry Potter Novels», *International Journal of Case Studies* 2, 7 (2013): 8-13; Katerina Olexova. «Translation of Character Names in Children's Literature: A Chronological View». Tesis. Masaryk University, 2009.

8 Cristina García de Toro. «Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica», *Trans*, 18 (2014): 123-137.

### ***SOBRE ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN DE TEXTOS INFANTILES***

La domesticación, estrategia de traducción que consiste en adaptar el documento original a la cultura del público meta y la extranjerización, estrategia de traducción que busca conservar aspectos culturales propios del texto original son dos de las estrategias más empleada a la hora de traducir literatura infantil⁹. Cada una de ellas presenta características distintivas al igual que críticas a favor y en contra de su uso. No existe una «mejor estrategia» o la estrategia ideal, ya que tanto la domesticación como la extranjerización responden a diferentes propósitos culturales, sociales, económicos y políticos¹⁰. Están aquellos quienes creen que la domesticación es un insulto hacia el trabajo original como aquellos quienes la consideran necesaria para fomentar los valores y creencias propias de una cultura. Por otro lado, la extranjerización es considerada un método esencial para enseñar sobre la tolerancia hacia lo diferente. A esta estrategia también se le atribuye el hecho de que los niños pierdan el interés por la lectura ya que no la logran comprender en su totalidad. Lawrence Venuti resume ambas estrategias de traducción de la siguiente forma: «Domesticated translations “conform to dominant cultural values”; while foreignization “challenges the dominant aesthetics” it celebrates the origins»¹¹.

La revisión bibliográfica confirma que las preferencias del traductor con relación a las estrategias de traducción empleadas en los textos infantiles van a depender más de factores culturales y políticos y no tanto de elementos teóricos ni preferenciales. Por ejemplo, países orientales como China e Irán son países que cuentan con valores culturales muy marcados, es por esta razón que la domesticación es de las estrategias más empleadas al traducir en estas regiones, ya que es una estrategia que busca fortalecer valores y creencias propias de un lugar mediante la modificación u omisión de elementos no aptos para su cultura. Sin embargo, en países de occidente, se refleja una tendencia a la extranjerización, ya que lo que se busca es romper barreras sociales y culturales¹². Siempre habrá excepciones. A continuación, el cuadro 1 y 2

- 
- 9 Mohammad Reza Shah Ahmadi, Fatemeh Nosrati. «A Study on the Domestication and Foreignization Strategies in Translation of Culture-Specific Items: in Translations of English-Persian Children’s Literature». Tesis. University of Hazrat-e-Masoumeh (2012).
  - 10 Ira Torresi. «Domesticating or Foreignizing Foreignization?», *Papers on Joyce* 13, (2007): 91-10; Eriola Qafzezi. «Abroad or Back Home? Reflecting on Foreignizing and Domesticating Tendencies Observed in Children’s Literature Translated into Albanian», *Mediterranean Journal of Social Sciences* 4, 10 (2013): 564-573. DOI:10.5901/mjss.2013.v4n10p564.
  - 11 Lawrence Venuti. *The Translator’s Invisibility: A History of Translation* (Londres: Routledge, 1995) 18-22.
  - 12 Lili Wang. «A Survey on Domestication and Foreignization Theories in Translation», *Theory and Practice in Language Studies* 3, 1 (2013): 175-179. DOI:10.4304/tpls.3.1.175-179; Wenfen Yang. «A Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation», *Journal of Language Teaching and Research* 1, 1 (2010): 77-80. DOI: 10.4304/jltr.1.1.77-

muestran ejemplos del rol que tienen la domesticación y la extranjerización en una traducción según las normas de la cultura e ideología de la población meta. Ambos ejemplos son extraídos de textos literarios infantiles y juveniles. El primer ejemplo fue extraído de *The Hobbit* y el segundo de *The Lion King*.

### Cuadro 1. Ejemplo de domesticación

Texto original	Traducción al persa por Mahmonir Fathi	Traducción al persa por Reza Alizadeh	Explicación
<b>What the devil you mean by it?</b>	What do you mean of these ridiculous things?»	Are you crazy about these?»	Se aprecia como ambos traductores le quitan intensidad a la pregunta al omitir la expresión «what the devil», la cual podría considerarse inapropiada en su cultura por motivos religiosos principalmente.

Fuente: Zahra Bayani. «Domestication in Translation of Linguistic Elements in Children's Literature: An Inquiry to the Successful Translation of *The Hobbit*», *International Journal of Research in Linguistics, Language Teaching and Testing* 1, 2 (2016): 22-33.

### Cuadro 2. Ejemplo de extranjerización

Texto en inglés	Texto en español	Explicación
«Later that day, Simba went to see his Uncle Scar»	«Más tarde, Simba fue a ver a su tío Scar»	En español las palabras no inician con la secuencia «s + c», esta es una grafía propia de lenguas como el inglés.

Fuente: *Disney. The Lion King*.

En suma, los estudios indican que no existe la estrategia «ideal» para lograr la traducción perfecta para un niño, si no la capacidad por parte del traductor para lograr complementar ambas estrategias con el fin de lograr la armonía entre lo desconocido y lo que ya se sabe. Esta armonía tendría el objetivo de adaptar la literatura a las habilidades cognitivas de los niños¹³.

### LA POBLACIÓN INFANTIL COMO HERRAMIENTA DE CONTROL DE CALIDAD

Al iniciar en la traducción se insiste en la importancia de tener en mente la población a la que irá dirigido nuestro trabajo. Al tratarse de textos infan-

80; Lee Seung-Yun. «Appropriating Foreignization for Culturally Responsive Readers», *Trans-Humanities Journal* 8, 1 (2015): 73-87. DOI: <https://doi.org/10.1353/trh.2015.0003>.

13 Darja Mazi-Leskovar. «Domestication and Foreignization in Translating American Prose for Slovenian Children», *Erudit* 48, 1-2 (2003): 250-265. DOI: <https://doi.org/10.7202/006972ar>; Safa M. Elnaili. «Domestication and Foreignization Strategies in Translating *Sinbad of The Arabian Nights*». Tesis. Louisiana State University (2014); Ana Álvarez y Campana Sánchez. «La traducción de referencias culturales en la obra de *Manolito Gafotas* (Lindo, 1194)». Tesis. Universidad de Valladolid (2017); Suvi Brockman. «Dutch Translations of Character names in *Harry Potter and the Philosopher's Stone*». Tesis. University of Oulu (2016).

tiles es indiscutible que son los niños y las niñas en quienes debemos pensar, son ellos quienes tendrán una opinión sobre nuestra obra. Sin embargo, al reflexionar sobre el rol del niño en el proceso de traducción, surge la siguiente pregunta: ¿Realmente tienen en cuenta las preferencias de un niño a la hora de traducir? Para Riitta Oittinen, es necesaria la presencia del niño en la toma de decisiones literarias y traductológicas¹⁴; sin embargo, también es consciente de que la literatura infantil tiene una doble audiencia ya que, aunque los niños son quienes se benefician del producto son los adultos quienes lo adquieren, por lo cual también debe ser atractivo para ellos.

Aunque se tiene claro que las estrategias empleadas en la traducción de literatura infantil varían según su propósito, la revisión demuestra que los estudios de recepción son escasos, es decir, existen pocos estudios en los que se toma en cuanto al niño para conocer más sobre sus preferencias, lo cual nos pone a pensar si las estrategias que estamos empleando actualmente responden a su interés, o al de los consumidores (los adultos que compran el libro). Esta faltante podría deberse al desinterés por parte de los investigadores y al concepto despectivo que se tiene con relación a la literatura infantil. Los niños por sí solos no deciden cómo es vista su literatura, ni qué se traduce, qué se publica o qué se les compra. La literatura infantil es decisión de adultos, en sus perspectivas, gustos y rechazos. De esta forma se entiende que hace falta desarrollar más trabajos experimentales (de recepción) que nos permitan comprobar si las estrategias que se están empleando en la actualidad responden a las preferencias de los niños o si son solo el resultado de un estudio de mercado que se rige bajo factores políticos, económicos y socioculturales impuestos por los adultos.

## CONCLUSIONES

Como resultado de la revisión bibliográfica se llega a estas conclusiones:

1. Hay un contraste entre la importancia que tiene la literatura infantil y su traducción, y el trato que se le da en el mercado. La revisión muestra cómo los estudiosos enfatizan la importancia de la literatura infantil en el proceso de formación de las personas; no obstante, también refleja las formas en que se ha desfavorecido, lo cual ha resultado en la falta de investigación y análisis de varios de sus campos de estudio como lo son los estudios de recepción. Esto nos insta a pensar en futuros proyectos experimentales, ya que una vez claras las faltantes es posible desarrollar estudios que representen un aporte significativo a la materia.
2. Hay cierta tendencia a elaborar estudios descriptivos y comparativos sobre la domesticación y la extranjerización cuando se tratan los referentes culturales. Ambos conceptos representan temas de análisis tanto

---

14 Riitta Oittinen. *Translating for Children* (Londres: Garland, 2000) 43.

en estudios de grado como en artículos especializados, en los cuales por lo general se estudian las diferentes versiones de traducción de una obra literaria, o, alguna marca cultural en específico que represente un reto para el traductor (nombres propios, comidas, frases idiomáticas, entre otras).

3. Se han dado avances de estudios de recepción¹⁵, sin embargo, estos siguen siendo escasos, por esta razón es que no se sabe con certeza cual sería la opción de traducción más atractiva para un niño según su parecer (si una versión domesticada o una extranjerizada). Tampoco se tiene claro si la edad influye en que un niño prefiera una versión más que la otra, o, si las prefieren por igual ¿por qué no? Hace falta indagar más en el campo, para alcanzar resultados y respuestas más fiables.

## ANEXO

### CORPUS DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Al-Mahadin, Lama K. «The Text and the Image: Translating Children's Literature from English into Arabic». Tesis. University of Edinburgh, 1999.
- Alonso Merino, Laura. «La literatura infantil y su traducción. Análisis de las traducciones españolas de tres obras del Dr. Seuss». Tesis. Universidad de Salamanca, 2015.
- Álvarez, Ana y Campana Sánchez. «La traducción de referencias culturales en la obra de *Manolito Gafotas* (Lindo,1194)». Tesis. Universidad de Valladolid, 2017.
- Alvstad, Cecilia. «La traducción como mediación editorial. Un estudio de 159 libros para niños y jóvenes publicados en 1997». Tesis. Goteborg University, 2003.
- Alvstad, Cecilia y Ase Johnsen. «La traducción de la literatura infantil y juvenil», *Trans* 18 (2014): 11-14.
- Asiain, Teresa. «The Translation of Children's Literature: Ideology and Cultural Adaptations. Captain Underpants as a Case Study». Tesis. University of the West of England, 2015.
- Bayani, Zahra. «Domestication in Translation of Linguistic Elements in Children's Literature: An Inquiry to the Successful Translation of *The Hobbit*», *International Journal of Research in Linguistics, Language Teaching and Testing* 1, 2 (2016): 22-33.

15 Smruti Pavlov. «At Home with Foreignness: Theories, Issues and Strategies in Translating for Children». Tesis. University of Canterbury, 2014; Vanessa Joosen. «Children's Literature in Translation: Towards a Participatory Approach», *Humanities* 8, 48 (2019): 1-13. DOI: 10.3390/h8010048; Julio de los Reyes Lozano. «La traducción del cine para niños. Un estudio sobre recepción». Tesis. Universitat Jaume I de Castelló (2015).

- Beddiaf, Ratiba. «Adaptation in Translating Children’s Literature. *The Rose Tree* Short Story as a Case Study». Tesis. University of Kasdi Merbah Ouargla, 2014.
- Bialy, Paulina. «Cultural Adaptation in Translation of English Children’s Literature into Polish: The Case of *Mary Poppins*», *Linguistica Silesiana* 33, (2012): 106-125.
- Biernacka-Licznar, Katarzyna y Natalia Paprocka. «Children’s Books in Translation: An Ethnographic Case-Study of Polish Lilliputian Publishers’ Strategies», *International Research in Children’s Literature* 9, 2 (2016): 179-196. DOI: 10.3366/ircl.2016.0201.
- Brockman, Suvi. «Dutch Translations of Character names in *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*». Tesis. University of Oulu, 2016.
- Cermakova, Anna. «Translating Children’s Literature: Some Insights from Corpus Stylistics», *Ilha do Desterro* 71, 1 (2018): 117-133. DOI: 10.5007/2175-8026.2018v71n1p117.
- Cocargeanu, Dana-Mihaela. «Children’s Literature across Space and Time. The Challenges of Translating Beatrix Potter’s Tales into Romanian». Tesis. Dublin City University, 2015.
- De los Reyes Lozano, Julio. «La traducción del cine para niños. Un estudio sobre recepción». Tesis. Universitat Jaume I de Castelló, 2015.
- Elnaili, Safa M. «Domestication and Foreignization Strategies in Translating *Sinbad of The Arabian Nights*». Tesis. Louisiana State University, 2014.
- Gabrielova, Katerina. «A Comparative Analysis of Two Czech Translations of The Chronicles of Narnia with focus on Domestication and Foreignization». Tesis. Univerzita Palackeho v Olomouci, 2016.
- García de Toro, Cristina. «Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica», *Trans* 18 (2014): 123-137.
- Gharyan, A’zam, Reza Jelveh and Akbar Taghipour. «A Descriptive Study of Culture-Specific Items in Persian Translations of Harry Potter Novels», *International Journal of Case Studies* 2, 7 (2013): 8-13.
- Gutiérrez, José Ismael. «José Martí y la traducción de cuentos para niños: tradición y originalidad», *Hispanófila* 141 (2004): 31-46.
- Hamm Cash, Tricia Suseti. «La manipulación textual en la traducción de literatura *Crossover*». Tesis. Universidad Nacional de Costa Rica, 2014.
- Ilisin, Mateja. «Translating Children’s Literature: Case Study of “Misevi I macke naglavacke” by Luko Paljetak». Tesis. J. J. Strossmayer University of Osijek, 2018.
- Joosen, Vanessa. «Children’s Literature in Translation: Towards a Participatory Approach», *Humanities* 8, 48 (2019): 1-13. DOI: 10.3390/h8010048.
- Kruger, Haidee. «The Translation of Children’s Literature in the South African Educational Context». Tesis. University of the Witwatersrand, 2010.



- Lorente Muñoz, Pablo. «Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura», *Didáctica. Lengua y Literatura* 23 (2011): 227-247. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36317](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36317).
- Martín Fernández, Carmen. «De la traducción de la literatura infantil a la traducción de series para niños: estudio de las normas en un corpus audiovisual francés», *Cédille* 14, (2018): 303-325. DOI: 10.21071/ced.v14i.10912.
- Martínez Pintado, Yaiza. «La traducción de cuentos infantiles: un estudio de recepción». Tesis. Universidad de Murcia, 2016.
- Mazi-Leskovar, Darja. «Domestication and Foreignization in Translating American Prose for Slovenian Children», *Erudit* 48, 1-2 (2003): 250-265. DOI: <https://doi.org/10.7202/006972ar>.
- Minier, Marta. «Beyond Foreignisation and Domestication. Harry Potter in Hungarian Translation», *The AnaChronisT* 10, (2004): 153-174.
- Olexova, Katerina. «Translation of Character Names in Children's Literature: A Chronological View». Tesis. Masaryk University, 2009.
- Paruolo, Elena. «Translating Food in Children's Literature», *Testi e Linguaggi* 4, (2010): 49-69.
- Pavlov, Smruti. «At Home with Foreignness: Theories, Issues and Strategies in Translating for Children». Tesis. University of Canterbury, 2014.
- Qafzezi, Eriola. «Abroad or Back Home? Reflecting on Foreignizing and Domesticating Tendencies Observed in Children's Literature Translated into Albanian», *Mediterranean Journal of Social Sciences* 4, 10 (2013): 564-573. DOI: 10.5901/mjss.2013.v4n10p564.
- Sastoque Rosas, María Paula. «La noción de niño en la literatura infantil basada en el cuento clásico *caperucita roja* y en las distintas versiones de esta obra». Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- Seung-Yun, Lee. «Appropriating Foreignization for Culturally Responsive Readers», *Trans-Humanities Journal* 8, 1 (2015): 73-87. DOI: <https://doi.org/10.1353/trh.2015.0003>.
- Shah Ahmadi, Mohammad Reza and Fatemeh Nosrati. «A Study on the Domestication and Foreignization Strategies in Translation of Culture-Specific Items: in Translations of English-Persian Children's Literature». Tesis. University of Hazrat-e-Masoumeh, 2012.
- Sorvari, Hanna-Mari. «Domestication and Foreignisation in the Finnish and Swedish Translations of *The BFG* by Roald Dahl». Tesis. University of Jyväskylä, 2014.
- Stojanovic, Ratna. «Traducción de la literatura infantil y juvenil: Un análisis comparativo de la traducción al español de la colección de cuentos *Heksen en zo* de Annie M.G. Schmidt». Tesis. Universidad Utrecht, 2012.



- Thomson-Wohlgemuth, Gabriela. «Children's Literature and its Translation. An Overview». Tesis. University of Surrey, 1998.
- Toolan, Michael. «How Children's Literature is Translated: Suggestions for Stylistic Research Using Parallel Corpora», *Ilha do Desterro* 71, 1 (2018): 151-167. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n1p151>.
- Torresi, Ira. «Domesticating or Foreignizing Foreignization? », *Papers on Joyce* 13, (2007): 91-102.
- Vázquez Pastor, Sandra. «La traducción audiovisual para el público infantil: Los dibujos animados. Análisis de dificultades traductológicas; desde el genio de la lámpara hasta el mundo perdido». Tesis. Universidad Pontificia Comillas, 2015.
- Wang, Lili. «A Survey on Domestication and Foreignization Theories in Translation», *Theory and Practice in Language Studies* 3, 1 (2013): 175-179. DOI: 10.4304/tpls.3.1.175-17.
- Yang, Wenfen. «A Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation», *Journal of Language Teaching and Research* 1, 1 (2010): 77-80. DOI: 10.4304/jltr.1.1.77-80.
- Zhang, Yu. «On the Translation of Children's Literature», *Journal of Language Teaching and Research* 2, 1 (2011): 251-254. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n1p62>.

# ANÁLISIS SEMÁNTICO-TRADUCTOLÓGICO DE UN TEXTO: UNA PERSPECTIVA DE LINGÜÍSTICA DE CORPUS

## SEMANTIC ANALYSIS OF A TEXT: A CORPUS LINGUISTICS PERSPECTIVE

*Lindsay Chaves Fernández*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

*Henry Sevilla Morales*²

Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica, Costa Rica

### RESUMEN

Por medio de la lingüística de corpus, se analiza la traducción al español de «Artificial intelligence for global good» (2018). Se emplea una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) que examina los rasgos semántico-estilísticos y la tipología discursiva del texto (propósito comunicativo, estructura discursiva y propiedades semántico-textuales), así como las frecuencias de uso, listas de palabras y agrupaciones n-gramas y colocaciones léxicas. El trabajo examina los rasgos semántico-estilísticos de un texto y su traducción, lo que promueve una traducción fiel y coherente con las características discursivas y socio-pragmático-culturales correspondientes al sector meta.

### ABSTRACT

Using corpus linguistics, the current paper analyzes the Spanish translation of “Artificial intelligence for global good” (2018). Using a mixed-methods approach, semantic-stylistic features and discourse text typology were examined for communicative purpose, text structure and textual-semantic characteristics, as well as for usage frequencies, word lists, collocates, and n-grams. This study examines the semantic-stylistic characteristics of a text and its translation, thus fostering coherence between both texts, as well as with the textual and socio-pragmatic and cultural features of the target language sector.

**Palabras clave:** Traductología, traducción, semántica del texto, lingüística de corpus

**Keywords:** Translation Studies, translation, textual semantics, corpus linguistics

---

1 Correo electrónico: [lindsay.chaves.fernandez@una.ac.cr](mailto:lindsay.chaves.fernandez@una.ac.cr)

2 Correo electrónico: [henry.sevilla.morales@una.ac.cr](mailto:henry.sevilla.morales@una.ac.cr)

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo procura sistematizar los hallazgos de un análisis de corpus del texto *Artificial Intelligence for Global Good*³ y su traducción (*Inteligencia artificial para el bien del mundo*)⁴. Los textos proceden del sitio web oficial de la UNESCO y están conformados por varios artículos cortos de autoría múltiple, todos ellos en torno al tema principal de la inteligencia artificial. Se incluyen cuadros informativos, mapas, figuras, viñetas y otros recursos visuales para hacer la información más accesible al lector. Los textos pertenecen al género discursivo expositivo y forman parte del campo de la ciencia y la tecnología. El propósito general del texto original (TO)⁵ es informar, de manera imparcial y clara, sobre los alcances, ventajas y complejidades de la inteligencia artificial en el contexto del mundo actual.

Partiendo de que el análisis semántico-textual es importante para el desarrollo de una traducción de calidad, este artículo examina los rasgos semántico-estilísticos y la tipología discursiva del texto meta (TM) y el texto original con base en los siguientes elementos: propósito comunicativo, estructura discursiva y propiedades semántico-textuales; de igual forma, estudia las frecuencias de uso, listas de palabras, n-gramas y colocaciones léxicas mediante la herramienta de análisis de corpus *AntConc*. Para el campo de la traductología, este análisis ofrece un espacio de reflexión en torno a algunas posibilidades de análisis semántico que facilitan la elaboración de una traducción fiel al TO, así como a los rasgos discursivos y socio-pragmático-culturales del TM.

## MARCO TEÓRICO

### APROXIMACIONES TEÓRICAS

El *Diccionario de la lengua española* (DLE), en su tercera acepción define *semántica* como una «disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones». Indica también que esta se puede dividir en semántica composicional, encargada del «significado de los sintagmas y las

3 UNESCO. «Artificial Intelligence for Global Good», *ITU News Magazine*, enero de 2018, <[https://www.itu.int/en/itunews/Documents/2018/2018-01/2018_ITUNews01-en.pdf](https://www.itu.int/en/itunews/Documents/2018/2018-01/2018_ITUNews01-en.pdf)>.

4 UNESCO. «Inteligencia artificial para el bien del mundo», *ITU News Magazine*, enero de 2018, <[https://www.itu.int/en/itunews/Documents/2018/2018-01/2018_ITUNews01-es.pdf](https://www.itu.int/en/itunews/Documents/2018/2018-01/2018_ITUNews01-es.pdf)>.

5 Para efectos del presente análisis, hemos llamado «TO» al texto en inglés y «TM» a la versión en español; por tratarse de textos de la UNESCO, no es improbable que el texto original haya sido escrito en otro idioma, y que los textos aquí analizados hayan sido traducidos inmediata o simultáneamente al inglés y al francés, y posteriormente a otros idiomas, como es usual en el sistema de manejo de proyectos de traducción de la UNESCO.

oraciones», y en semántica léxica «que estudia el significado de las palabras, así como las diversas relaciones de sentido que se establecen entre ellas»⁶. Niño Rojas⁷ añade que la palabra proviene del griego «semaino»: «significar», y que como ciencia es el estudio de «la significación». La semántica es, a su vez, asistida por disciplinas complementarias como la lexicografía y junto con la sintaxis, la morfología, la fonología, la fonética y la lexicografía, forma el conglomerado de disciplinas básicas que integran la lingüística general⁸.

Para O'Grady, Archibald, Aronoff y Rees-Miller⁹, la semántica se ocupa del estudio del lenguaje humano, lo que a menudo se torna complejo debido a la interdisciplinariedad que su estudio convoca (lógica, matemáticas, filosofía). Bréal dice que la semántica es «la ciencia de los significados», contraria a la fonética, considerada la ciencia de los sonidos¹⁰. Uno de los problemas que plantea la semántica es que, en el curso de su desarrollo, sus límites no han sido fijados con exactitud y, por lo tanto, sus alcances han permanecido ambiguos. Cuando se asume la semántica en un sentido tan amplio como el propuesto por Bréal, la ambigüedad se intensifica dado que hay muchas otras disciplinas que se ocupan del significado, a saber, la semiótica, la semiología, la lexicografía e incluso la sintaxis.

La semántica remonta sus orígenes en ciencias humanas como la psicología y la filosofía, y a pensadores clásicos como Platón o Aristóteles en Grecia, o contemporáneos como Bertrand Russel en Inglaterra¹¹. Durante la segunda mitad del siglo XX, esta rama de la lingüística pasó a ser parte de los estudios sobre lengua, a raíz de los postulados sobre la gramática universal de Chomsky¹². Desde entonces se difundió la idea de la semántica de la oración, consolidando su atención en el significado conceptual y proposicional; actualmente se le considera el tejido medular de todo análisis lingüístico.

Se considerado la significación como el origen de las palabras, no solamente a nivel léxico sino además en cuanto a morfemas, frases, oraciones y el carácter textual que subyace todo discurso. De este modo, entramos en la era

6 Real Academia Española. «Semántica», *Diccionario de la lengua española* (DLE), 23.^a ed., [versión 23.3 en línea], <<https://dle.rae.es/?id=XVRDns5>>, 12 de junio de 2019.

7 Víctor Miguel Niño Rojas. *Fundamentos de semiótica y lingüística*, 5.^a ed. (Bogotá: Ecoe, 2007) 136-137.

8 Niño Rojas, 136-137.

9 William O'Grady, John Archibald, Mark Aronoff y Janie Rees-Miller, 6.^a ed. *Contemporary Linguistics: An Introduction* (Boston: Bedford/St. Martins, 2010).

10 Citado en la página 14 de: Humberto Eco. [Traducido por Helena Lozano Miralles] «Cinco sentidos de semántica», *Acta poética* 39, 2 (2018): 13-33. DOI: 10.19130/iifl.ap.2018.2.835.

11 O'Grady, Archibald, Aronoff y Rees-Miller, 204.

12 Niño Rojas, 166.

de la macrolingüística, cuyo nicho es la semántica del texto¹³. En términos de su evolución histórica, según Niño, «la semántica ha tenido tres orientaciones: semántica de la palabra, de la oración y del texto»¹⁴. No hay que olvidar que la semántica es una ciencia inter e intradisciplinaria, que se ha nutrido de diversos campos de estudio y que seguirá contribuyendo al desarrollo de otras áreas del saber¹⁵.

La evolución disciplinar de la semántica ha permitido la consolidación de un campo de estudio estrechamente vinculado con el análisis del discurso, con aplicaciones indispensables para un sinnúmero de ramas, incluida la traductología y la traducción. El conocimiento de diversos géneros textuales, su estructura discursiva y sus propiedades semántico-textuales¹⁶ permite reconocer mejor los rasgos semánticos requeridos en cada texto, ajustar los registros del lenguaje y analizar la medida en que todo esto se corresponde con textos paralelos en el idioma meta.

#### **LA SEMÁNTICA DEL TEXTO Y LOS TIPOS TEXTUALES**

Para Niño Rojas, la semántica adopta un nuevo sentido a partir de la lingüística del texto. Se abandona la noción de que el mensaje depende exclusivamente de palabras y oraciones, y se incluye el concepto de la macrosemántica. Estrictamente hablando, esta última se ocupa del estudio de la «interpretación del discurso»¹⁷, y comprende la conjunción de relaciones cognitivas, semánticas, fonéticas, sociológicas y pragmáticas. Entendida de esta forma, la macrosemántica considera los contextos socio-culturales, lingüísticos y circunstanciales en los que se produce el discurso. En todo análisis semántico textual son imprescindibles los componentes cognitivo y semántico. Al primero le concierne el procesamiento de la información; al segundo le corresponde, en primer lugar, lo cognitivo, además de otros elementos estructurales como el tema, la macroestructura¹⁸ y la coherencia. En este entramado de componentes tienen lugar los tipos de discursos, los cuales han sido ubicados en tipologías discursivas con base en distintos rasgos estilísticos presentes.

Distintos autores han planteado de diversas clasificaciones. En la Grecia clásica se hablaba de tres tipos de discursos: el deliberativo, que corresponde

13 Niño Rojas, 166.

14 Niño Rojas, 166.

15 Al respecto de la evolución de la semántica, véase el artículo de Humberto Eco, citado anteriormente en este trabajo.

16 Alejandro Ulloa y Giovanna Carvajal. «Teoría del texto y tipología discursiva», *Signo y pensamiento* 53 (2008): 295-313.

17 Niño Rojas, 190.

18 Para una discusión detallada de los tipos de macroestructura, véase: María Laura Perassi. «Modelo de análisis textual para la traducción», *Nueva revista de lenguas extranjeras* 13 (2010): 127-142.

a los discursos de tipo político; el judicial, normalmente enunciado a favor de un defendido o en contra de un acusado y el epidíctico, por lo común utilizado como discurso de elogio o acusación en distintos actos comunicativos¹⁹. En la actualidad, el consenso se inclina a cinco modalidades discursivas principales: el discurso expositivo, que incluye géneros textuales como monografías, tesis, artículos informativos, cartillas pedagógicas, textos científicos y códigos jurídicos; el discurso argumentativo, compuesto por textos como alegatos judiciales, mensajes publicitarios persuasivos y debates políticos, así como algunos ensayos; el discurso expositivo-argumentativo o híbrido, normalmente utilizado en reseñas, ensayos, editoriales y columnas de opinión; el discurso narrativo, que incluye epopeyas, crónicas, novelas, cuentos, fábulas, anécdotas, chismes, rumores, noticias, entre otros; finalmente, está el discurso poético, utilizado en sonetos, odas, epigramas, décimas y romances²⁰.

### MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo se enmarca en la investigación conceptual (Williams y Chesterman), diferente de la investigación empírica en la medida en que no se busca realizar observaciones sistemáticas de datos recolectados mediante pruebas de campo, sino proponer nuevos conceptos que faciliten una mejor comprensión de lo que se estudia²¹. Así, se seleccionó una serie de artículos publicados en el número titulado *Artificial Intelligence for Global Good*, de la revista ITU News, publicada por la UNESCO en enero de 2018. Estos artículos fueron escritos por diferentes autores en una extensión de entre dos y seis páginas. La variedad de autores permite realizar un análisis más amplio de los diferentes estilos discursivos dentro de un mismo género textual. Dicho esto, procedemos a describir los métodos utilizados.

### MÉTODOS CUALITATIVOS

Según Gay, Mills y Airasian²², los enfoques cualitativos tratan de la recolección, análisis e interpretación de datos narrativos y visuales no numéricos a fin de obtener conocimientos sobre un tema dado. Para el presente trabajo se analizaron tanto el TO como el TM de forma cualitativa, a fin de determinar la tipología discursiva a la que pertenecen. Esto permitió identificar los rasgos semántico-estilísticos propios de este género textual. Ello incluye un análisis de los siguientes elementos de la tipología discursiva: el propósito comunica-

19 Ulloa y Carvajal, 297.

20 Ulloa y Carvajal, 304.

21 Jenny Williams y Andrew Chesterman. *The Map: A Beginners' Guide to Doing Research in Translation Studies* (Manchester, UK: St. Jerome, 2002) 58.

22 Larry R. Gay, Geoffrey E. Mills y Peter Airasian, 9.ª ed. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2010) 7.

tivo, la estructura discursiva y las propiedades semántico-textuales. Según Ulloa y Carvajal, tales factores constituyen criterios universales estables²³, lo que sugiere que, a pesar de la heterogeneidad de los autores, deberían mantenerse las bases discursivas en cada uno de los textos.

### **MÉTODOS CUANTITATIVOS**

Para Gay, Mills y Airasian, las metodologías cuantitativas atienden el análisis de datos numéricos para describir, explicar, predecir o controlar ciertos fenómenos de interés. En el presente estudio se utilizó la herramienta *AntConc* para identificar frecuencias de uso, listas de palabras, n-gramas y colocaciones léxicas, así como otras características del discurso analizado; todo esto, desde una perspectiva numérica para describir y explicar mejor los resultados que se presentan, tal y como lo apuntan los autores. Con estos datos se pretende reconocer la relación entre el tipo de léxico utilizado para establecer patrones de uso tanto en el TO como en el TM. Asimismo, se intenta corroborar si los elementos discursivos descritos por Ulloa y Carvajal²⁴ se cumplen en ambos textos.

### **ANTCONC**

Se incluyen cuadros comparativos con muestras de ambos textos para ejemplificar el análisis desarrollado mediante *AntConc*. Se cotejan ejemplos de ambos textos para establecer similitudes y diferencias (si las hubiere) a nivel de género discursivo. Esto tiene un propósito ilustrativo y amplía los resultados numéricos, y explica hallazgos que ameritan más profundización²⁵. Finalmente, se analiza la frecuencia de los lexemas de uso frecuente, así como verbos, sustantivos y otras categorías que constituyen la superestructura de los textos.

## **RESULTADOS**

### **DATOS CUALITATIVOS PARA AMBOS TEXTOS**

Los dos textos utilizan un discurso expositivo. Si bien se acude a ciertas técnicas de persuasión a fin de explicar los beneficios de implementar la inteligencia artificial, esto no los convierte en textos argumentativos, pues uno de los requisitos centrales en este tipo de escritos es el de razonar y argumentar a favor o en contra de una idea, punto de vista, causa o persona. Así, se han tomado los rasgos argumentativos como un medio para lograr un fin: exponer una cantidad de información a un público meta.

23 Ulloa y Carvajal, 300.

24 Ulloa y Carvajal, 300.

25 Louis Cohen, Lawrence Manion y Keith Morrison. *Research Methods in Education*, 7.^a ed. (Nueva York: Routledge, 2007) 21.

Entre los rasgos semántico-estilísticos que convierten a estos artículos en expositivos se pueden enumerar tres aspectos. En primer lugar, el propósito comunicativo es pormenorizar los alcances de la inteligencia artificial (IA) en el contexto citado anteriormente. Tanto en el TO como en el TM, se busca informar sobre los diferentes usos y aplicaciones de la IA para el bien del mundo. Todo ello está dirigido a un público general, no necesariamente especializado, por tratarse de un documento de la UNESCO que debe llegar a lectores de todos los estratos sociales y educativos. Asimismo, tenemos la estructura discursiva, que incluye, entre otros, la definición de términos, la descripción de procedimientos, la seriación y el uso de citas textuales y referencias bibliográficas. Finalmente, se presentan las propiedades semántico-textuales, que tratan de marcas verbales que le confieren al texto rasgos propios del discurso al que pertenece. En este caso, se identifican elementos como la coherencia lógica, la demanda de información actualizada, entre otros²⁶.

Si bien se trata de un TO y un TM, el análisis anterior abarca a ambos textos en tanto se mantienen los principios universales (estables) del discurso, como bien lo habían apuntado Ulloa y Carvajal (cfr. metodología de este trabajo).

### **DATOS CUANTITATIVOS**

Se seleccionaron ocho artículos publicados dentro del TO (*Artificial Intelligence for Global Good*). Cada uno corresponde a distintos autores y posee una extensión de entre 681 y 1575 palabras para el TO, y de entre 826 y 2023 para el TM. Los resultados en cuanto a la extensión de ambos textos se resumen en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Extensión de los artículos del TO y del TM**

Artículo	TO	TM
Artículo 1	1195	1553
Artículo 2	1160	1570
Artículo 3	1122	1480
Artículo 4	759	984
Artículo 5	831	950
Artículo 6	1274	1654
Artículo 7	1575	2023
Artículo 8	681	826
Total de palabras en el texto	8597	11040

Fuente: elaboración propia, según extensión de artículos en TO y TM.

26 Ulloa y Carvajal, 301.



La extensión en cada uno de los artículos del TM se incrementa con respecto a la del TO. Esto se debe, según consenso, a que en las traducciones en español se tiende a incrementar el número de palabras en un promedio de 20 a 25 %. Llama la atención que, en lo que respecta a nuestro caso, el total de palabras en el TM excede este porcentaje, ya que el aumento es de 28,42 %.

#### *MUESTRAS DEL TO Y DEL TM*

En este apartado se muestran las similitudes y diferencias respecto a elementos como la frecuencia, concordancia y colocaciones léxicas que constituyen la superestructura del TO y su traducción. Esto se logra mediante un análisis descriptivo de las cifras para cada texto.

Un primer hallazgo es el uso de la segunda y tercera persona del plural en ambos textos. Por ejemplo, en inglés, por ser un idioma altamente pronominal, se registra la presencia del pronombre «we». Según la herramienta *AntConc*, este pronombre se utiliza 91 veces dentro del TO; asimismo, se trata de la duodécima palabra más utilizada.

En el caso del español, se tiende más al uso de la tercera persona plural; ya que los verbos suelen absorber a los pronombres, el caso de «nosotros» se ha fusionado con verbos conjugados como: (1) «pueden», que aparece un total de 20 veces y se encuentra en la posición número 47 de uso; (2) «podemos», que se utiliza 14 veces y se ubica en el ranking 81. Por otra parte, tenemos que en el TO el verbo modal «can» se utilizó 57 veces y se ubica en la posición 17 de frecuencia de uso. Además, precede en muchas ocasiones al pronombre «we», ya que en 17 ocasiones se utilizó en su forma interrogativa. De este modo, encontramos preguntas como «How can we bridge this gap?», «How can we use new sources?», «How can we optimize the delivery?», etc.

En ambos textos, los modales «podemos» / «can» aparecen catorce veces como verbos auxiliares en expresiones como «podemos aprovechar», «podemos optimizar», «podemos crear», «they can be applied», «so that we can bring», «science and genomics can deliver», entre otros.

Un segundo hallazgo es que el tanto el TO como el TM utilizan un número reducido de marcadores discursivos, como se verá en el cuadro 2.

#### **Cuadro 2. Marcadores discursivos**

<b>TO</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>TM</b>	<b>Frecuencia</b>
however	10	sin embargo	6
also	0	también	6
for example	8	por ejemplo	3
although	3	aunque	10

Fuente: elaboración propia, según marcadores discursivos en TO y TM.

En cuanto al lexema «also», ninguno de los artículos dentro del TO se utilizó en función de marcador discursivo, sino como conjunción. Para el caso del español, llama la atención que su equivalente, «también», ha sido utilizado tanto como marcador discursivo como en función conjuntiva. De manera similar, resalta que en inglés se haya empleado el marcador «for example» un total de ocho veces, mientras que en español la frecuencia bajó a tres. Por el contrario, para el caso de «although» se registró una frecuencia de uso de tres, mientras que en el TM el número subió a diez.

En el cuadro 3 se analiza el uso de los sustantivos y verbos más frecuentes para ambos textos.

### Cuadro 3. Uso de sustantivos

TO	Frecuencia	TM	Frecuencia
data	42	datos	33
people	32	automatización	32
world	30	países	26
news	29	inteligencia	25
intelligence	28	future	22

Fuente: elaboración propia, según uso de sustantivos en TO y TM.

De la información presentada en el cuadro 3, se pueden extraer dos observaciones. En primer lugar, el sustantivo «intelligence»/«inteligencia», a pesar de formar parte del tema de los artículos, no es el que presenta el uso más frecuente; más bien aparece en la quinta posición en inglés y cuarta en español. En segundo lugar, el adjetivo «artificial» que modifica al sustantivo anteriormente mencionado aparece en la posición 51 en la categoría de *Word List* (lista de palabras) en inglés, y en la posición 44 en el TM. Por tratarse del tema principal del número analizado, sería natural encontrar un uso más frecuente de ambos lexemas.

En el cuadro 4 se resumen los datos sobre el uso de ciertos verbos.

### Cuadro 4. Uso de verbos

TO	Frecuencia	TM	Frecuencia
is	124	pueden	20
are	82	mejorar	14
have	41	podemos	14
need	23	puede	13
work	5		

Fuente: elaboración propia, según uso de verbos en TO y TM.

En cuanto a los verbos del TO, «is» y «are» exhiben un predominio de dos usos como verbos principales y como verbos auxiliares. El verbo «is», por su parte, se utiliza en la mayoría de los casos como verbo principal, mientras que «are» cumple función de verbo auxiliar. Como punto medular, ambos textos presentan un uso limitado de verbos y también que se tiende a repetir algunos de estos verbos, naturalmente, con las conjugaciones que corresponden.

Así, se presenta a continuación una discusión de los hallazgos a la luz de la tipología discursiva y sus elementos: propósito comunicativo, estructura discursiva y propiedades semántico-textuales, según los principios teóricos propuestos por Ulloa y Carvajal.

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Estamos ante un discurso expositivo en ambos textos, pues se trata de una publicación académica internacional de la UNESCO, donde se compilan diversos artículos sobre los alcances e importancia de la inteligencia artificial en las sociedades contemporáneas.

En todos los artículos, se identifican propósitos comunicativos claros: exponer, ilustrar, analizar e incluso describir los usos potenciales de la inteligencia artificial para el bien del mundo. Asimismo, se manifiesta una estructura discursiva propia de estos textos: empleo de explicaciones, comparaciones y contrastes, generalizaciones, seriaciones²⁷. Finalmente, se usan propiedades semántico-textuales en línea con los factores socioculturales del público meta, que tienen que ver con los procesos de producción, circulación y recepción de los textos²⁸. Esto tiene que ver con marcas verbales que confieren a los textos características propias del discurso al que pertenecen. En el caso de los artículos de revista, hablamos de elementos como la coherencia lógica, la comparación y el paralelismo, relaciones de causa y efecto, problema-solución, entre otros²⁹.

Estos criterios le dan al texto una índole principalmente expositiva. Si bien es difícil catalogar a un texto como meramente puro, es evidente también que el predominio de ciertos rasgos permiten ubicarlo dentro de una tipología particular. Dentro del contexto de la traducción, esto respalda el empleo de las mismas generalidades en los textos meta, así como aquellos matices que hacen de ella un producto que responde también a las demandas de un público dado.

---

27 Ulloa y Carvajal, 301.

28 Ulloa y Carvajal, 301.

29 Ulloa y Carvajal, 301.

## CONCLUSIONES³⁰

Se llega a lo siguiente: (1) se confirma el principio teórico de universalidad en las características discursivas en los diferentes tipos de texto, según lo señalado por Ulloa y Carvajal³¹; (2) los textos expositivos tienden a utilizar mayor cantidad de sustantivos que de verbos, los cuales suelen repetirse a lo largo del texto si bien estos resultados no pueden ser generalizados, nos dan una noción de las características que podrían encontrarse en textos paralelos); (3) mediante el uso de *AntConc* es posible establecer generalidades sobre los rasgos estilístico-semánticos tanto de textos originales como de sus traducciones. Para lograr una comprensión más integral, se debe incluir un análisis cualitativo sobre las características que integran un discurso determinado, como la función comunicativa, la estructura discursiva y las propiedades semántico-textuales. A modo de ejemplo, se vio cómo el español tiende a absorber los pronombres en las construcciones verbales en frases como «...how can we bridge this gap?», la cual fue traducida de la siguiente manera: «¿Cómo podemos reducir esta brecha?»³².

El presente trabajo indagó los aspectos estilístico-semánticos de un texto original y su respectiva traducción; todo ello permitió identificar las características que integran su género discursivo y obtener así una visión sistemática de los elementos que conforman cada uno de los textos. Ello implica, en un primer plano, que se deben tomar en cuenta las características semántico-estilísticas del discurso al que pertenecen el TO y el TM.

Según Ulloa y Carvajal, los discursos conservan las mismas características en un determinado tipo de texto, por lo que los traductores deben apegarse a estas convenciones a fin de producir un texto fiel al original. En esta misma línea, a pesar de las limitaciones de tiempo a las que suelen enfrentarse los traductores, conviene analizar los rasgos discursivos de manera sistemática para un mejor acercamiento semántico-estilístico, mediante el método de lingüística de corpus y a través de herramientas como el *AntConc*. Esto permitirá garantizar un TM acorde tanto con los parámetros del TO como con las necesidades socio-pragmático-culturales del público meta.

30 Según lo indicado en la nota 5, en este artículo se adoptó un uso especial de los términos «TO» y «TM»; por lo tanto, las conclusiones aquí planteadas están sujetas a la delimitación conceptual sobre la cual se desarrolla el presente trabajo.

31 Ulloa y Carvajal, 300.

32 UNESCO, 27.



# LA IMAGEN DEL TRADUCTOR PROYECTADA EN *LA REPUBLICA.NET*¹

IMAGE OF THE TRANSLATOR PROJECTED IN *LA REPUBLICA.NET*

Sherry E. Gapper²

Universidad Nacional, Costa Rica

## RESUMEN

Mediante un análisis discursivo de un corpus periodístico (disponible en la página *web* de la Academia Costarricense de la Lengua) de un diario costarricense (*LaRepublica.net*), se examina la imagen proyectada de quienes ejercen actividades asociadas a la traducción y la interpretación. Se parte de una selección de términos claves; identificados los artículos pertinentes, se analizan su tema, los idiomas a los que se refiere, el propósito del artículo, la imagen que proyecta y frases específicas. El ejercicio permite conocer de forma sistemática la imagen que se proyecta en un diario y que influye en la opinión pública referida a quienes se decían a estas labores en Costa Rica.

## ABSTRACT

Through a discourse analysis of a corpus (available on the website of the Academia Costarricense de la Lengua) from the Costa Rican newspaper (*LaRepublica.net*), the image projected of those working in translation and interpretation is examined. The study is based on a selection of key terms related to translation, and once the relevant articles have been identified, the topics, the languages to which it refers, the purpose of the article, the image it projects and specific phrases are examined. This procedure makes it possible to become familiar, systematically, with the image projected by a newspaper, influencing public opinion regarding translators in Costa Rica.

**Palabras clave:** análisis del discurso, discurso periodístico, traducción, interpretación, traductología

**Keywords:** discourse analysis, journalism, translation, interpretation, translation studies

---

1 El presente estudio corresponde a los objetivos del Programa de Traducción e Interpretación (ProgTI), de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, si bien no se ha desarrollado como proyecto de investigación formal en la Universidad Nacional.

2 Correo electrónico: sherry.gapper.morrow@una.ac.cr

## INTRODUCCIÓN

Usted puede encontrar productos y servicios como *traductores*, mecánicos, fontaneros, floristerías; o bien, otros menos comunes como mariachis, servicios de soldadura, de ploteo, montacargas, entre muchos otros³ (destacado nuestro).

Textos como ese, publicados en diarios costarricenses, en conjunto, influyen en la opinión social sobre una actividad o una profesión. Para conocer a fondo la imagen proyectada por la prensa costarricense sobre la traducción en Costa Rica, se investigó una serie de términos para explorar el tema en uno de los periódicos del país y sentar las bases para futuros estudios del tema en otros diarios y medios de comunicación. Con el fin de conocer tal perfil proyectado en un corpus periodístico costarricense sobre quienes se ocupan del campo de la traducción en Costa Rica, se eligió *LaRepública.net*⁴, por su accesibilidad como diario digital, y su sistematización en el corpus de la Academia Costarricense de la Lengua (ACL)⁵. Se planteó analizar la imagen de quienes traducen, sus funciones y otra información concreta asociada al campo de la traducción en general. Además, se consideró la traducción como producto; como resultado de un proceso realizado por un traductor (con documentos escritos) o un intérprete (con textos orales). Se ha visto que para futuros estudios sobre el papel de quienes se dedican a traducir en Costa Rica, se requiere información sistemática sobre el campo.

El análisis parte de estudios realizados en otros países y de la necesidad de reunir información específica sobre la situación de Costa Rica, pues en distintos ámbitos se ha puesto en entredicho el papel del traductor, y al mismo tiempo se requiere información sistematizada como base para la formación de traductores. Posteriormente, se da información sobre el corpus, sobre la selección de términos, la metodología de análisis, los aspectos explorados y los resultados del estudio que tendrían implicaciones tanto en la formación de traductores e intérpretes como en el gremio. Si se procura hacer más visible el traductor en Costa Rica, es indispensable una base que supere lo que se observa en particular de manera relativamente informal.

## ALGUNOS ANTECEDENTES

Son pocos los estudios previos, pero se han localizado varios referidos a aspectos particulares que se retoman para Costa Rica, con respecto a la visi-

---

3 Daniela Granados. «Ahorre tiempo, compre en línea», *LaRepública.net*, 5 de marzo de 2014, p. 2.

4 *LaRepublica.net*, periódico digital costarricense publicado diariamente y disponible en <<https://www.larepublica.net>>.

5 *Corpus del español de Costa Rica*, disponible en: <<https://www.acl.ac.cr/corpus.php>>, en el sitio *web* de la Academia Costarricense de la Lengua.

bilidad del traductor: 1. la situación del traductor; 2. la imagen del profesional divulgada por la prensa; y 3. estudios de corpus asistidos por computadora.

En el campo de los Estudios de Traducción e Interpretación (ETI) se recomienda conocer el papel y la imagen del traductor en el lugar donde se desempeña. Diversos trabajos de graduación de la *Maestría Profesional en Traducción Inglés-Español* (Universidad Nacional, Costa Rica) se han ocupado del problema sobre todo desde la posición de los traductores, no desde la del ámbito en que se encuentran⁶. Franco Uribe y Quiroz Herrera analizaron el ejemplo de Colombia en «Hacia un perfil del traductor en Colombia»⁷, y señalan la importancia de conocer la situación del traductor en cada país; sin embargo, se basa en una encuesta efectuada con ese propósito, desde la perspectiva del traductor y no desde la de la proyección pública perfilada de su trabajo.

Hay estudios sobre la imagen de otros profesionales; en España, en cuanto a la imagen divulgada por la prensa sobre la traducción en particular: uno de Montero Küpper y Luna Alonso⁸, en cuanto a la imagen divulgada sobre traductores de libros. Otro, a la divulgada por la prensa sobre la interpretación y la interpretación, de Nour El Islam Sidi Bah⁹, quien en otro estudio afín sostiene: «Los periódicos constituyen una fuente inagotable de información, opiniones, puntos de vista y juicios sobre la actividad y de los que la llevan a cabo»¹⁰.

Entre los estudios de corpus asistidos por computadora sobre la metodología y el diseño de la investigación, se destaca «Language in the News: Some Reflections on Keyword Analysis Using *Wordsmith Tools* and the BNC», de Sally Johnson and Astrid Ensslin¹¹, que emplean un corpus de artículos de dos diarios británicos a partir de términos clave como «language» y «linguistics», para explorar cómo se abordan los temas referidos al lenguaje y a la

- 
- 6 Sherry E. Gapper. «Veinte años de estudios aplicados sobre traducción», *Memoria del V Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP)*, 5 y el 7 de octubre de 2016, (Heredia: Ediciones de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 2018): 211-220.
  - 7 Franco Uribe y Quiroz Herrera. «Hacia un perfil del traductor en Colombia», *Revista Escuela de Administración de Negocios* 70 (2011): 42-57. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n70.2011.532>.
  - 8 Silvia Montero Küpper y Ana Luna Alonso. «The Public Image of Book Translators in the Digital Press», *Communication: Innovation & Quality*. Miguel Túñez López y otros, eds. (Berlín: Springer, 2019) 314. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91860-0_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91860-0_18).
  - 9 Nour El Islam Sidi Bah. «Representación e imagen de la traducción e interpretación en la prensa española», *Revista Iberoamericana de Lingüística* 10 (2015): 137-170.
  - 10 Nour El Islam Sidi Bah. *La prensa y la traducción e interpretación en los servicios públicos*, tesis doctoral (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2015) 16.
  - 11 Sally Johnson y Astrid Ensslin. «Language in the News: Some Reflections on Keyword Analysis Using *Wordsmith Tools* and the BNC», *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics* 11 (2006).



lingüística. Señalan algunos problemas metodológicos que surgieron al usar *Wordsmith Tools* con el *British National Corpus*, por lo que en el presente caso se fundamenta en una estructura autónoma, cuya detallada descripción técnica va más allá de los alcances de estudio lingüístico descrito. Los estudios previos han aportado útil información para el presente; y se ha verificado, además, que hasta ahora no se ha realizado en Costa Rica un estudio como el propuesto.

### **DESCRIPCIÓN DEL CORPUS**

Se parte de un corpus en desarrollo del español de Costa Rica, de la Academia Costarricense de la Lengua (ACL)¹². En esta etapa, el corpus parte de textos periodísticos disponibles en formato digital. Orientado hacia la investigación lingüística, su contenido se crea mediante un desarrollo a la medida, en *Visual C#* (de *Microsoft*), junto con la tecnología *Stanford NLP*, para el procesamiento automático del texto, que lleva a un mejor control de variados elementos constituyentes para un corpus de este tipo, que proyecta incorporar diversos tipos de textos digitales costarricenses. La concordancia visualiza en la pantalla una palabra en su contexto y muestra el vínculo con el texto fuente. Aunque existen versiones de prueba con otros diarios costarricenses, el más adelantado es el de la *LaRepublica.net*. Actualmente, el corpus se extiende desde 1996 a julio de 2019 y aloja 133.890 artículos, 54.364.339 palabras en total y 397,887 palabras únicas, que han sido analizadas por su función gramatical y que aparecen en la correspondiente concordancia¹³. El presente estudio cubre todo el contenido publicado entre 1999 y 2018. El corpus está en constante desarrollo puesto que recibe los artículos publicados por varios diarios de forma automática.

### **METODOLOGÍA**

El marco metodológico general se resume en dos etapas. La primera consiste en un proceso de planeamiento, experimentación y toma de decisiones, en el que se definen los criterios para la selección de términos, y se delimitan los aspectos por explorar y analizar, para cada uno de los términos. La segun-

12 El *Corpus de la Academia Costarricense de la Lengua* contiene cerca de 150.000 artículos periodísticos. Se almacena en una base de datos SQL para todas las secuencias de 1 a 5 elementos, que permite la construcción de concordancias cuyo núcleo conste de entre 1 y 5 palabras. El corpus consta de más de 55 millones de palabras, de un periodo de veinticinco años. Diferente de otras herramientas para este tipo de funcionalidad, el corpus de la ACL incluye etiquetas morfológicas para cada término y almacenamiento y procesamiento de elementos adicionales (números, palabras en otros idiomas, códigos, etc.); y posibilita la configuración de términos a mostrar en el contexto de cada término.

13 Hay 78.626 palabras que aparecen más de diez veces; de ellas, hay 34,561 que aparecen más de cincuenta veces, y de ese segundo grupo, hay 23.335 que aparecen más de cien veces.

da etapa abarca los siguientes pasos: 1. la selección preliminar de palabras y términos; 2. la búsqueda de cada término en la concordancia del corpus; 3. la extracción automatizada de los términos en su contexto; 4. la lectura inicial de las frases que contienen los términos elegidos; 5. la inclusión o exclusión de palabras o términos; y 6. el correspondiente análisis de los términos en su contexto, así como de los grupos de términos extraídos.

### **SELECCIÓN DE TÉRMINOS**

En un inicio, se concentró el análisis en palabras esenciales del campo de estudio, referidas directamente a quienes participan en labores de traducción, teniendo en cuenta sus actividades. Abarca los sustantivos, tanto la persona como el producto de su trabajo (en singular/plural, masculino/femenino) y los verbos asociados. En cuanto a los verbos, aparte del infinitivo, se incluye cualquier forma conjugada, por ejemplo, *traducción(es)*; *traductor(es)(as)*; *traducir*; e *interpretación*; *intérprete(s)*; *interpretar*.

Al observar que con alguna frecuencia *traductor(es)/(as)* no necesariamente es la única que se usa para aludir a los traductores, se amplió la lista de palabras consultadas, incorporando las palabras *idioma(s)* y *lengua(s)*, así como las lenguas a las que se traduce (español, inglés, francés, lenguas indígenas, etc.). En los contextos en que aparecen las palabras anteriores hay también distintas formas de la palabra *bilingüe(s)*, como adjetivo o sustantivo para referirse a quienes se ocupan de la traducción.

La selección original consideró también la Lengua de Señas Costarricense (LESCO), pero al analizar los artículos, se concluyó que para cubrirlo habría que agregar un conjunto de palabras, por la que resultaría más fructífero dedicar un estudio específico al tema. De esa selección también se han descartado las situaciones en que la palabra se usa en sentido figurado. Para *interpretar*, se incluyen casos en que se alude a la interpretación como traducción oral, y no como un modo de comprender —interpretar— un texto. Se consignan ejemplos en que se supone la realización de traducciones. Inicialmente se consideraron otros términos como *subtítulo(s)*, *subtitulaje*, *subtitulación*, de los que hubo que prescindir ya que no arrojaron resultados significativos, al menos para este primer estudio.

### **BÚSQUEDA Y EXTRACCIÓN DE LOS TÉRMINOS EN SU CONTEXTO**

Los siguientes pasos comprenden la búsqueda y extracción de los términos en su contexto. El formato de la concordancia de la ACL, del cuadro 1, se examina la palabra en su contexto, identificar términos relacionados y reconocer posibles colocaciones (o ejemplos de *solidaridad léxica*). Al *seleccionar* (con el cursor) uno de los ejemplos, se accede no solo a los datos bibliográficos del origen del artículo del ejemplo, sino también al vínculo del artículo mismo en

caso de que fuese necesario cerciorarse de datos particulares del artículo o el resto del contexto, como una oración completa o un párrafo concreto.

**Cuadro 1. Muestra parcial de los resultados de búsqueda una palabra en contexto (destacado en rojo en el corpus)**

Contexto anterior destacada en la concordancia en azul	Palabra buscada	Contexto posterior en orden alfabético (en azul)
...Incae se encarga de proporcionar un	<i>traductor</i>	en los destinos que se visiten...
...y categorías, y contar con un	<i>traductor</i>	en más de 67 idiomas son..
...El celular tiene [...] la aplicación de	<i>traductor</i>	en tiempo real, que permite...
... también actor, director, periodista y	<i>traductor</i>	falleció el jueves a los 75

Fuente: Extracto del Corpus del español de Costa Rica, del sitio web de la ACL, <<https://www.acl.ac.cr/corpus.php?q1=traductor&x=11&y=14>>, 8 julio de 2019.

**ASPECTOS CONSIDERADOS PARA EL ANÁLISIS**

Hay numerosos aspectos que llevan a resultados fructíferos en un análisis como este, si se desarrollara con más profundidad de lo que se podría dar cuenta en la presente exposición. Al identificar un término por investigar, hay dos grupos de aspectos interrelacionables para identificar tendencias que arrojen información. El primer grupo tiene que ver con el propio artículo: el tipo de texto (informativo, persuasivo, etc.), el tema del artículo, su finalidad, la fecha de publicación, el alcance de la información (nacional, internacional). El segundo conjunto apunta al tema en cuestión: la cantidad de veces que se usó la palabra, su significado, los idiomas mencionados, los contextos, las colocaciones donde se encuentra el término, y la imagen (positiva, neutra o negativa) que se conforma de quienes traducen. Al tabular en tipo de datos como los anteriores en una hoja de *Excel* u otra herramienta apropiada, se perciben relaciones imprevistas.

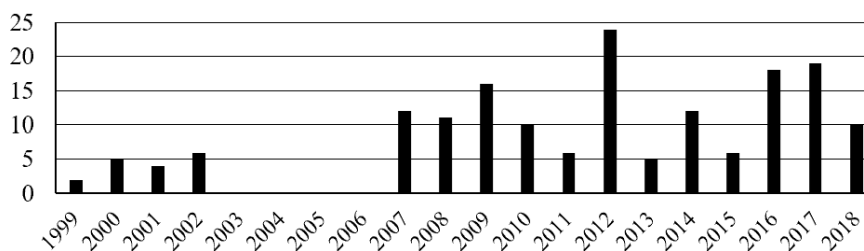
Independientemente de si el artículo trata un tema nacional o internacional, o de si lo escribió un periodista costarricense o extranjero, al publicarse en un periódico costarricense refleja una aproximación determinada que en conjunto con la de los demás artículos termina reflejando un perfil particular e influye en la opinión pública.

**RESULTADOS**

En un estudio exploratorio no cabe un análisis exhaustivo de todos los datos y todas las interrelaciones que se pueden dar entre sí, que sin duda son de mucho interés. Se ha propuesto dar a conocer algunos de los primeros avances significativos a los que se pueden llegar, con el fin de mostrar la utilidad de este tipo de concordancia. Se analizó un total de 133.890 artículos publicados en el lapso estudiado de veinte años.

*Visibilización.* El corpus muestra cuántas veces al año se ha utilizado determinada palabra o término. En un periodo de veinte años se detectó la palabra *traducción* en solo 166 artículos. El cuadro 2 muestra una distribución desigual, incluidos algunos años en que no se registra del todo en forma explícita. Una mención de menos de ocho veces por año en promedio prácticamente invisibiliza las labores de quienes traductivas.

**Cuadro 2. Artículos por año con la palabra *traducción***



Fuente: *Corpus de la Academia Costarricense de la Lengua*

*Profesionalismo.* Un análisis contextual permite centrarse en aspectos que informan sobre el perfil del traductor. De las entradas con *traductor(es/as)*, se seleccionaron las que contienen listas de personas de diversos oficios (cuadro 3), para descubrir con quiénes se asocian.

**Cuadro 3. Contextos en que se señala al traductor junto con personas de otros oficios**

...de bienes raíces, guía turístico, *traductor*, chofer, asistentes bilingües, ...  
 ...además como mesero y *traductor* de español para hacer unos pesitos ...  
 ...de texto y hoja de gráficos, *traductor* inglés-español y corrector de gráficos ...  
 ...inculcado de ser asistido gratuitamente por el *traductor* o intérprete, ...  
 ...capital humano: árbitros, peritos, *traductores*, abogado/as, con el fin ...  
 ...en Hong Kong, asistencia técnica, *traductores*, actividades turísticas, ...  
 ...al sector hotelero, de servicios, *traductores*, catering y las divisas, ...  
 ...el apoyo de sanitarios, psicólogos y *traductores* del Gobierno español, ...  
 ...ingenieros, arquitectos, periodistas, *traductores*, desarrolladores de apps...  
 ...profesionales independientes, hoteleros, transportistas, *traductores*, etc. ...  
 ...productos y servicios como *traductores*, mecánicos, fontaneros, floristería...  
 ...personal de apoyo, como peritos, *traductores*, transcritores, rent a car ...  
 ...dibujantes, compositores, músicos y *traductores*, unidos por el entusiasmo ...

Fuente: Ejemplos tomados de: <<https://www.acl.ac.cr/corpus.php>>.

En la mayoría de las situaciones no se asocian con otros profesionales graduados que cuentan con cinco o seis años de estudios universitarios, sino con los que se dedican a actividades que no requieren formación universitaria, lo cual puede contribuir a la noción de que los traductores tampoco requieren una formación universitaria.

*Perspectiva de género.* Las herramientas usadas permiten analizar el tema desde distintas perspectivas; por ejemplo, la de género. El resultado de la búsqueda durante el periodo estudiado es una breve lista de trece casos (ver cuadro 4), en la que algunos de los ejemplos no se refieren a *ellas* como profesionales, sino que resaltan su belleza física u otras cualidades asociadas, no a su formación o habilidad lingüística, con lo cual se contribuye a una imagen no profesional.

#### **Cuadro 4. Frases que contienen la palabra *traductora***

...” dice a través de una *traductora*.  
 ...traerla para estar lista para servir como *traductora*.  
 ...luego de conseguir empleo como *traductora* de avisos para un diario...  
 ...desde hacía años con su mujer y *traductora* de su obra.  
 ...belleza de barrio y una empingorotada *traductora* de varios idiomas, ...  
 ...además de que se mantendrá una *traductora* en el sitio.  
 ...fue despedida de su trabajo como *traductora* en una fábrica por negarse a...  
 ...si los tuviera, anda con una *traductora*, la cual...  
 ...suponemos que con una guapa *traductora*, porque al hombre con las...  
 ...entre las cinco finalistas y tenían la *traductora* presente por esa razón.  
 ...dramaturga, compositora y *traductora*, quien estuvo de visita en ...  
 Entonces apareció una *traductora*, vestida en traje de noche...

Fuente: Ejemplos tomados de: <<https://www.acl.ac.cr/corpus.php>>.

En el corpus la distribución de los ejemplos también se visualiza por año (ver cuadro 5, para el caso de la palabra *traductora*), lo cual lleva a centrarse un periodo puntual en el que un término adquiere más importancia, en caso de desear analizar la situación o las circunstancias en que se dio un uso determinado.

#### **Cuadro 5. Distribución de los elementos por año de publicación**

Buscar: <b>traductora</b>								
Hay 13 casos con la palabra «traductora» en el Corpus.								
	2002	2008	2009	2010	2011	2014	2016	La República
traductora	1	2	5	1	1	2	2	13

Fuente: Ejemplo de búsqueda tomados de: <<https://www.acl.ac.cr/corpus.php>>.

*Aspectos lingüísticos.* La atención a las palabras con las que se combinan también hace posible acercarse a las actividades de quienes traducen. En el periodo examinado se mencionan cuatro veces la(s) «*traducción(es) oficial(es)*», sin detallar más; catorce veces la(s) «*traducción(es) simultánea(s)*» [*es decir, la interpretación*]: una vez la «*interpretación simultánea*»; y seis veces la(s) «*traducción(es) automática(s)/electrónica(s)/de Google*». Pese a la distinción

técnica entre la *traducción* (escrita) y la *interpretación* (oral), en la mayoría de los casos se refiere a la interpretación como traducción simultánea.

*Idiomas.* La imagen que se proyecta sobre los idiomas que utilizan los traductores abarca cuatro idiomas principales: en 48 casos se traduce al español (o al castellano); 18 al inglés; 11 al francés y al italiano; 5 al alemán y 3 al arameo; y 2 al mandarín, portugués y ruso. En los demás casos (45), se refiere a otros idiomas (árabe, griego, o una lengua indígena) solo una vez, o bien a varios idiomas sin especificar cuáles. Sin embargo, se configura una imagen limitada del trabajo realizado, incluida una magra atención que se les presta a las personas que traducen las lenguas indígenas del país.

## COROLARIO

Los resultados arrojados por este estudio exploratorio muestran que hay muchos datos significativos que se pueden extraer mediante un análisis de este tipo, de los que no se pueden dar cuenta en una exposición relativamente breve de como la presente. Este tipo de corpus, como el de la ACL, posibilita explorar a profundidad no solo el uso del lenguaje sino la imagen reflejada por la prensa costarricense, en este caso el diario *LaRepública.net*.

En *LaRepública.net* se visibilizan relativamente poco las personas que se dedican a la traducción, teniendo en cuenta todos los artículos publicados en un lapso de veinte años. Hay únicamente setenta y siete menciones de *traductor(es)(as)* y 199 de su(s) *traducción(es)*. Esto parece indicar la urgencia de una campaña de visibilización de quienes participan en estas actividades.

Sus labores se reconocen mucho más de forma implícita, como se observa en la cantidad de uso de las palabras *bilingüe(s)*: 550; *idioma(s)*: 2056; y *lengua(s)*: 775. Es decir, el resultado de sus labores; pero, en buena medida, la persona traductora se invisibiliza (*secretaria* bilingüe), en comparación con quienes desempeñan otras actividades.

Los planteos preliminares expuestos en estas páginas muestran también cómo, según las condiciones históricas, políticas y socioeconómicas, las menciones aumentan o disminuyen a lo largo de los años. Los artículos casi descartan las diversas especialidades (traducción médica o traducción literaria). Resultados como estos también pueden ser útiles para fines académicos, tanto de investigación como para la formación de traductores. Sería provechoso no solo llevar a cabo un estudio más extenso sobre el caso del campo de la traducción u otros temas, sino también complementarlo con los resultados de otros diarios costarricenses orientados a distintos sectores sociales.



# LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN EN COSTA RICA: PERSPECTIVAS ACTUALES Y FUTURAS¹

## TRANSLATION STUDIES IN COSTA RICA: CURRENT AND FUTURE PROSPECTS

*Sherry E. Gapper*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Daniel E. Josephy*³

Universidad Nacional, Costa Rica

*Sonia Rodríguez*⁴

Universidad Nacional, Costa Rica

*Francisco Javier Vargas Gómez*⁵

Universidad Nacional, Costa Rica

### RESUMEN

En Costa Rica los Estudios de Traducción e Interpretación son relativamente recientes. No obstante, durante los últimos dos decenios los esfuerzos por desarrollar la disciplina de manera sistemática han sido significativos. Aun así, todavía son muchas las áreas, temas, aproximaciones y objetos por tratar. El propósito de la mesa redonda fue examinar posibilidades de desarrollo disciplinar en Costa Rica desde espacios institucionales (la Maestría Profesional en Traducción y el Programa de Traducción e Interpretación, ambos de la UNA) así como desde campos no tradicionales (la traducción audiovisual y las tecnologías aplicadas a la traducción).

### ABSTRACT

In Costa Rica, Translation and Interpretation Studies are relatively incipient. Over the past two decades, however, efforts to develop the discipline systematically have been significant, although many areas, themes, approaches and objects remain to be addressed. The purpose of this round table was to get a glimpse of possibilities for disciplinary development

---

1 La realización de esta mesa redonda, moderada por la profesora Meritxell Serrano (ELCL, UNA), se inscribe en el marco del Programa de Traducción e Interpretación (ProgTI) de la ELCL, en estrecha colaboración con la Maestría en Traducción e Interpretación y la ELCL.

2 Correo electrónico: sherry.gapper.morrow@una.ac.cr

3 Correo electrónico: daniel.josephy@gmail.com

4 Correo electrónico: sonia.rodriguez.salazar@una.ac.cr

5 Correo electrónico: vargasmomezfrancisco@gmail.com



in Costa Rica in institutional spaces (the Master in Translation and the Translation and Interpretation Program, both from UNA) as well as in non-traditional fields, such as audiovisual translation and translation technologies.

**Palabras clave:** Estudios de Traducción, Costa Rica, Universidad Nacional, Maestría en Traducción, ProgTI, audiovisual, tecnología

**Keywords:** Translation Studies, Costa Rica, Universidad Nacional, Masters in Translation, ProgTI, audiovisual, technology

## EXORDIO

Pese a que los Estudios de Traducción e Interpretación (ETI) en Costa Rica son relativamente incipientes, en los últimos dos decenios se han realizado esfuerzos significativos por desarrollar la disciplina de una manera mucho más sistemática. Más del 85 % de los trabajos en el campo publicados dentro del país surgieron a partir de 2001. No obstante, aún son muchas las áreas, temáticas, enfoques y objetos por considerar. Con ello en mente, el propósito de esta mesa redonda es plantear posibilidades de desarrollo actual y futuro para los ETI en el país desde diferentes perspectivas y espacios. Así, a lo largo de las siguientes páginas se exploran distintas posibilidades de desarrollo disciplinar desde espacios institucionales específicos, tales como la Maestría Profesional en Traducción y el Programa de Traducción e Interpretación (ProgTI), ambas instancias de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (UNA); por otro lado se plantean opciones de investigación en el campo de las tecnologías aplicadas a la traducción así como en el de la traducción audiovisual; todo lo anterior pensando en el caso particular de Costa Rica, pero sin dejar de lado la perspectiva regional.

## LA INVESTIGACIÓN ACTUAL Y FUTURA EN LA MAestrÍA EN TRADUCCIÓN INGLÉS-ESPAÑOL

SONIA RODRÍGUEZ

El papel del Plan de Maestría en Traducción de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) ha sido esencial para la formación de traductores e intérpretes en el país. Además de la formación eficiente, ética y profesional en el campo, una de las tareas es la construcción de capacidades para la investigación, lo que implica que la docencia en sí debe contar con visiones didácticas actuales de formación tanto para el profesional como para el investigador. Esta maestría cuenta con un itinerario específico en el área de la traductología, que se desarrolla durante tres semestres y toma forma en los cursos Seminario de Traductología I, II y III, cuyo producto final corresponde

al trabajo final de graduación del posgrado. No obstante, el rezago del posgrado tiende a darse en mayor escala en estas tres materias en particular. Así, ¿qué se podría hacer al respecto?; ¿cómo logramos alcanzar el conocimiento explicativo o el saber por qué, propio de la formación de investigadores?⁶.

Quisiera plantear una perspectiva diferente, pero a la vez vinculada con uno de los temas que nos reúne: la formación de investigadores en el campo de la traducción e interpretación. Con este objetivo, se desea exponer el pensamiento y experiencia de César Correa Arias⁷, quien propone ideas en torno a la formación de los estudiantes en los seminarios de investigación ya que existen factores internos y externos que hacen que los investigadores en ciernes no continúen con su desarrollo en el campo de la investigación o, en nuestro caso particular, en el de la traductología.

Para que la formación de investigadores sea la apropiada, deberían confluir varios factores. El seminario implica una participación efectiva de los estudiantes. Se necesita una construcción de conocimiento y tiempo para la lectura, para investigar, para discutir con los colegas. Fuera de las lecciones presenciales o del aula, debe prevalecer una alta preparación para que las sesiones se tornen dinámicas, retadoras, alentadoras. Al haber una disciplina de trabajo que se genera en el mismo seminario, habrá reflexión y debate de ideas y no solo entre los estudiantes, sino también entre ellos mismos y los docentes. De esta forma se invita a tomar acción junto con el objeto de estudio. No debe faltar el diálogo entre docente y estudiante, pero con la gran diferencia de que en un seminario el docente debe guardar más silencio que en otros cursos. Para el Correa Arias, los seminarios tienen que estar basados en las narrativas de la previa preparación de los estudiantes y profesores o, cómo él lo llama, el contar historias para que, de esta forma, se vinculen los relatos y así nos dirijamos a la gran meta de construir textos a partir de una comunidad académica o epistémica. Debe procurarse la construcción de una comunidad académica a través del diálogo. La construcción de saberes es la base del seminario y se realiza con el relato de lo leído y de lo pensado. A los estudiantes les es difícil salir de los pre-textos: elaborar un resumen, un parafraseo, un estudio o memorización les resulta relativamente sencillo, pero la construcción de lo propio no se da con facilidad y no se va a dar si les permitimos quedarse ahí. Los estudiantes deben aumentar su experiencia e ir más allá de los contenidos. Muchas veces se trabaja más en estos objetos que en la redacción de los

6 Amparo Hurtado Albir. «La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas». Miguel Tolosa Igualada y Álvaro Echeverri, eds. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*, *MonTI* 11 (2019): 47-76.

7 César Correa Arias. «El seminario de investigación como estrategia para la docencia en los posgrados». Conferencia dictada el viernes 5 de abril de 2019, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

propios textos y por ello tenemos enormes problemas de plagio, que no son más que el resultado de la falta de construcción propia y de vinculación con la hipertextualidad.

¿Qué debemos hacer para llegar a la meta deseada: la construcción del propio texto?; ¿cuál es su contexto, a partir del cual el estudiante debe aprender a dialogar? Debe existir una construcción teórica, con la que el estudiante tiene que aprender a dialogar y así incrementar el propio pensamiento crítico. El seminario implica la formación de sujetos pensantes. No obstante, un seminario tiene que apuntar también a eliminar el individualismo y a trabajar en:

- la construcción en comunidad de saberes específicos;
- el desarrollo para favorecer la autonomía del pensamiento teórico;
- la vinculación de los objetos a contextos;
- la generación de espacios de lectura; y
- el establecimiento de problemas que a la postre nos lleven a contenidos de aprendizaje y no al revés.

Los participantes de un seminario deben dirigir su aprendizaje, y sus descubrimientos, y no depender por completo del docente en tal sentido. Los estudiantes deben ser los relatores e investigar sobre los conceptos del seminario. Es necesario que aprendan a relacionar la literatura con lo que se dijo en la clase. Al respecto, no puede dejar de mencionarse que, por muy obvio que parezca, los estudiantes que no leen, no pueden participar; sin embargo, habrá preguntarse qué lecturas están haciendo, ¿las que el docente escoge o sus propias lecturas de preparación?

Hay factores externos que tienen que ver con la falta de desarrollo de la capacidad investigativa. En muchos casos se pide que los programas se centren en el estudiante, solamente, y que se propongan como procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente aprende también. Se pretende remediar lo que no se hizo en años previos, de manera que los estudiantes se gradúen a como dé lugar; bajo tales perspectivas, el seminario se transforma en un espacio de graduación más que de investigación.

Para que el estudiante se prepare para la investigación, como docentes y administradores de la educación, debemos tener algunos elementos preparados. Un ejemplo de esto son las fuentes de información que, en palabras de Correa Arias, serán fuentes hasta que entren a la comunidad de aprendizaje. Debemos favorecer el espacio para las consultas e iniciativas del grupo, llevar un diario de campo si cabe en la profesión. De esta forma podríamos tener un sujeto que realmente pueda aprender, cuyo quehacer resulte significativo y que llegue a comprometerse con lo que hace. Los estudiantes deben practicar cómo hablar y cómo relatar; es necesario que se les permita equivocarse y que se valore lo que dicen. A su vez, deben formar comunidades epistémicas, que trabajen sobre problemas vinculados a las necesidades globales, comunidades en red, entrelazadas para el trabajo inter y transdisciplinario.

Para fortalecer la investigación en los planes de estudios de posgrado, los estudiantes tienen que pasar más tiempo revisando las bases de datos, las bibliotecas, el campo disciplinar; pensando, redactando y dialogando sobre lo que hacen y cómo lo hacen. De esta forma se podrán generar más ideas, innovación, aplicación y conocimiento.

## **EL DESARROLLO DISCIPLINAR DESDE EL PROGRAMA DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (PROGTI)**

FRANCISCO JAVIER VARGAS GÓMEZ

Además de la Maestría en Traducción, un segundo espacio institucional desde el que se promueve el desarrollo de los ETI en el país es el Programa de Traducción e Interpretación (ProgTI) de la ELCL. Es, pues, desde la perspectiva de ProgTI que voy a plantearles algunas alternativas de desarrollo disciplinar para el futuro. Para comenzar, intentaré un esbozo de la situación actual de los ETI en Costa Rica, esto a partir de los estudios publicados dentro del espacio nacional. Antes de esto, y para que puedan contextualizar mejor la óptica desde la cual les hablo, voy a explicar de forma muy sucinta qué es ProgTI.

### ***PROGTI: DEFINICIÓN, MISIÓN Y MARCO OPERATIVO***

*El Programa de Traducción e Interpretación: alternativas de desarrollo en Costa Rica* es una iniciativa adscrita a la ELCL en el campo de los ETI. Puesto en marcha en 2008, tiene como objetivo fundamental fomentar la investigación en ETI en el país para contribuir activamente con su desarrollo y consolidación. Así pues, si la Maestría en Traducción es el brazo docente de la ELCL en materia de traducción, ProgTI constituye su brazo investigativo más allá, claro, de los seminarios de investigación antes referidos.

Como sus objetivos de mediano y largo plazo están:

1. Fomentar el desarrollo de los ETI mediante iniciativas de diversa índole y así contribuir con la generación de conocimiento disciplinar así como al progreso y permanencia de los ETI en el ámbito nacional.
2. Integrar propuestas investigativas en áreas específicas, para la resolución de problemas formulados en el campo de la traductología y ámbitos de conocimiento concomitantes.
3. Promover la excelencia en la calidad de las investigaciones en ETI realizadas en el país por medio de la implementación de metodologías específicas —ya sean teóricas o aplicadas, cuantitativas o cualitativas, académicas o profesionales— que se adecúen a las diferentes iniciativas.

4. Difundir el quehacer traductológico nacional y sus resultados en el medio a través de diversas iniciativas, para así extender su alcance y beneficios a la comunidad en general.
5. Propiciar el sistemático trasvase de los conocimientos adquiridos por medio de la investigación a la práctica docente y profesional de investigadores, docentes y profesionales, actuales y futuros.
6. Impulsar la constitución y consolidación de una comunidad de investigadores en ETI en el país.

En lo que concierne a la investigación, ProgTI encuentra sus antecedentes más directos en los más de 250 trabajos finales de graduación elaborados por los estudiantes de los distintos planes de estudio en traducción de la ELCL, así como en las iniciativas particulares de los miembros de su cuerpo docente.

A lo largo de los últimos once años, ProgTI se ha dedicado a la promoción de iniciativas de investigación, a la difusión del quehacer traductológico nacional y a la constitución de una comunidad de investigadores en ETI en el país. Además de ser un espacio de fomento y apoyo a la investigación en la disciplina, ProgTI aspira a convertirse también en un núcleo de formación para investigadores en el campo. Así, el Programa busca la institucionalización, desde la academia, de los ETI como disciplina en Costa Rica.

Acabo aquí la presentación de ProgTI, la cual espero sirva, como les mencionaba antes, para enmarcar de mejor manera la perspectiva desde la cual les plantearé posteriormente ciertas propuestas relativas al desarrollo de los ETI en el país.

Si quisieran encontrar más información sobre ProgTI, pueden visitar su página electrónica (<http://www.literatura.una.ac.cr/presen-progti>).

### ***SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ETI EN COSTA RICA***

En este segundo movimiento, proporcionarles un breve esbozo del estado actual de los ETI en Costa Rica. Cabe repetir que la elaboración de dicho panorama se realizó a partir del estudio de las publicaciones pertinentes generadas en el país. Comencemos entonces. Los resultados de la investigación en materia de traducción también se dan a conocer en su mayoría por medio de las publicaciones. Así pues, parece factible determinar el desarrollo de una disciplina en un espacio determinado por medio del análisis de lo que al respecto se publica en tal espacio. La observación de lo publicado en Costa Rica en el campo de los ETI ha permitido generar un panorama concreto que se resume por medio de los siguientes diez puntos.

En cuanto a su desarrollo, los ETI locales se caracterizan por:

1. Una posición muy minoritaria en el ámbito internacional (equivalente al 0,1 %).

2. Un desarrollo paralelo con Hispanoamérica (que también presenta 10 años de rezago disciplinar).
3. Un desarrollo tardío y no consolidado, pero...
4. un crecimiento constante desde 2002: no habrían tocado techo y cada vez hay más participación e interés (el 85 % de la producción se publica a partir de 2001).

En cuanto a los temas, se observa lo siguiente:

1. La concentración en lo literario (42,7 %), lo pedagógico (22,4 %) y lo histórico (19,1 %).
2. El rezago en áreas disciplinares especializadas y de más reciente desarrollo: interpretación, audiovisual, profesión, técnico-científica, traducción automática y médica, entre otras.

En cuanto a su ámbito de acción:

1. Una relativa restricción al ámbito local e hispanohablante (80,0 %) y a medios locales (76,6 %) no especializados (93,3 %); esto implica una producción con muy poca visibilidad internacional.
2. Un desarrollo y unos autores muy vinculados a la UNA y a sus planes de estudio (el 48,2 % de los casos).
3. Un entorno y autores poco especializados (el 67,6 % de los autores cuenta con 1 única publicación); este hecho se relacionaría con su reciente desarrollo y las limitaciones del medio.
4. Un alto índice de acceso abierto (el 71,1 % de los casos).

Parecen varios los factores contextuales que habrían incidido sobre el desarrollo particular de los ETI en el país a la fecha:

- El desarrollo de los planes de estudio en traducción de la ELCL (el Plan de Licenciatura en Traducción y la MATRA), cuyo cuerpo académico ha formulado y ejecutado proyectos de investigación en el campo con cierta regularidad a lo largo de varios lustros, y cuyos estudiantes, a partir de sus respectivos trabajos finales de graduación, han dado pie al 21,0 % de lo publicado.
- Las condiciones previas/posteriores al 2002 con respecto a la situación de los académicos y planes de estudio en ETI dentro de la ELCL.
- La revista *Letras* y el CILAP, que se han constituido en espacios de publicación para los ETI locales.
- Las facilidades de publicación que ofrece el entorno nacional.
- Las afinidades de muchos académicos con el campo de la literatura y la docencia, y su dedicación a la enseñanza de manera casi exclusiva, lo cual parece haber incidido en la concentración temática en las ramas literarias y pedagógicas de la traducción.

- Las escasas posibilidades que tienen los interesados en dedicarse de manera exclusiva y constante a los ETI, lo cual representa una gran limitación para la especialización.
- La inexistencia de grupos o redes de investigación en el campo.

En la actualidad puede afirmarse que son grandes los avances tanto en la sistematicidad con que se ha abordado la producción y divulgación del conocimiento generado, como en la formulación de actividades y proyectos en ETI. En cuanto a la producción y divulgación del conocimiento, cabe traer a colación, primero, la constancia en la actividad investigativa, la profundidad de las investigaciones realizadas y el rigor metodológico que se ha aplicado en su ejecución y, segundo, la regularidad con que se han transmitido los resultados de tales investigaciones y la diversidad de los medios utilizados para hacerlo (charlas, ponencias, conferencias, comunicaciones, jornadas académicas, mesas redondas, presentaciones públicas de trabajos finales de graduación, bases de datos, páginas electrónicas, artículos de revista, volúmenes monográficos y videos, entre otros).

Con respecto a la formulación de actividades y proyectos, las iniciativas de investigación, producción, divulgación y académicas han contribuido no solo a visibilizar la imagen de ProgTI y la ELCL, sino también a impulsar el desarrollo de los ETI en el ámbito universitario nacional. Pese a todos los avances en materia de investigación, del largo camino recorrido (ya desde finales de los años setenta el país hacía sus primeros intentos en el campo de la enseñanza de la traducción —casi al mismo tiempo en que nacían los ETI en el ámbito internacional—), de las dos centenas y media de valiosísimos trabajos finales de graduación producidos en el marco de los programas de estudio en traducción de la ELCL, de los artículos publicados desde mediados de la década de 1980, de los varios proyectos de investigación ejecutados o vigentes, y de las iniciativas generadas desde ProgTI, aún resta mucho por hacer. Esto no hay que decirlo con desilusión o frustración, antes bien, con entusiasmo, dado que tenemos un objeto de estudio que nos ofrece múltiples posibilidades y que representa una gran empresa por acometer.

### ***PERSPECTIVAS DE DESARROLLO A FUTURO DESDE PROGTI***

Ante tal situación, ¿qué opciones de desarrollo vemos desde ProgTI para impulsar, fortalecer, diversificar y consolidar los ETI en el país? Son múltiples; vimos que son numerosas las áreas que todavía nos quedan por estudiar: la interpretación —en sus diferentes modalidades—, la traducción audiovisual, el ámbito profesional, las áreas más técnicas, científicas y legales, la traducción automática, la esfera cognitiva y las políticas de traducción, entre otras. Esto claro, sin que por ello descuidemos los ámbitos de la traducción literaria, de la enseñanza de la traducción y de la historiografía.



Desde la visión de ProgTI, los avances en tales áreas dependerán de la formulación y puesta en marcha de al menos cuatro tipos de iniciativas: de fortalecimiento, de formación, de investigación y de divulgación. En lo que concierne al fortalecimiento de los ETI en Costa Rica, cabe plantear por lo menos tres acciones concretas:

1. A corto plazo, la conformación de grupos y subgrupos de investigación que aborden temas tanto generales como particulares en distintas ramas de la disciplina.
2. A mediano plazo, dotar a tales grupos de un carácter interinstitucional e internacional, mediante la integración de investigadores de distintas universidades locales y foráneas.
3. A largo plazo, la constitución de una Red de Académicos Costarricenses en Estudios de Traducción e Interpretación, que provisionalmente podríamos llamar RedACETI.

Las iniciativas de formación de investigadores también son una medida de fortalecimiento; no sólo permiten la conformación de grupos, pues conducen al planteamiento y ejecución de propuestas de investigación. Algunas medidas específicas que pueden tomarse —y que se han tomado— en esta esfera son las siguientes:

1. La realización de actividades específicas de formación en investigación dirigidas a nuestros investigadores en ciernes.
2. La movilidad de nuestros investigadores en ETI hacia espacios externos (pasantías, cursos cortos, becas de posgrado, etc.).
3. Las visitas de especialistas en ETI procedentes de universidades extranjeras (pasantías).
4. El establecimiento de convenios específicos con instituciones externas que faciliten la realización de las tres propuestas anteriores.

Una quinta iniciativa vislumbrada en ProgTI, es la posibilidad de que en algún momento la ELCL o la FFL ofrezcan estudios de doctorado en ETI. Lo que se contempla en este momento es la eventual apertura de una suerte de doctorado conjunto —muy a la manera de lo que se hace desde hace ya varios años en otros países— con diferentes salidas, por ejemplo, los estudios literarios, la lingüística aplicada y, por supuesto, los ETI. Es tan solo una idea preliminar, que me estoy atreviendo a plantear como representante de ProgTI hoy por vez primera, tomando en cuenta además el interés que ha manifestado la actual directora de la ELCL en impulsar un programa con tales características.

Pasando al tercer tipo de iniciativas, las de investigación, lo primero que hay que decir es que también lo son de fortalecimiento: son las investigaciones las que garantiza la pervivencia de la disciplina. En lo que concierne a acciones determinadas, cabe proponer las siguientes:



1. El fomento de iniciativas de investigación en todas las áreas descubiertas. Ello implica no solo ejecutar proyectos concretos desde el Programa en áreas no «tradicionales» para los ETI en el país, sino también proponerle de manera directa a potenciales investigadores, que por el momento no forman parte de ProgTI, la realización de investigaciones específicas según intereses comunes.
2. El acompañamiento al investigador en cuanto al planteamiento, puesta en marcha y ejecución de cualquier iniciativa de investigación, ya sea que se presente dentro del marco institucional de la UNA o fuera de él.
3. La incorporación voluntaria de estudiantes de la MATRA a proyectos de investigación concretos, con el fin de que los estudiantes desarrollen sus trabajos finales de graduación en temáticas afines a proyectos en curso y bajo la tutela del investigador responsable —lo cual también es práctica común en otros entornos—.
4. El establecimiento de vínculos con entidades en primera instancia no relacionadas con los ETI, pero que posibiliten la ejecución de proyectos conjuntos de carácter interdisciplinario, por ejemplo: la EUNA, la MPLA, la MECC, diferentes institutos de investigación, etc.

Finalmente, en materia de divulgación pareciera que por lo pronto los esfuerzos deben centrarse en lo siguiente:

1. La diversificación de los canales de divulgación.
2. La diversificación de las lenguas de divulgación.
3. La publicación en medios especializados.

No por tratar de incentivar las medidas recién expuestas, deben abandonarse los canales, lenguas y medios acostumbrados hasta ahora; de ahí que se plantee la diversificación, no la sustitución. Para emprender estas y otras iniciativas es necesario contar con el apoyo de las autoridades correspondientes que, dicho sea de paso, siempre han respaldado con entusiasmo no solo la creación del Programa, sino también sus iniciativas específicas durante los últimos once años. No hay duda de que tales apoyos han obedecido a la firme convicción de que la continuidad y el fortalecimiento de programas como ProgTI no solo son garantes del desarrollo y evolución de áreas específicas del saber —los ETI, en este caso—, sino que además constituyen espacios idóneos desde los cuales fomentar la investigación de calidad así como la producción de conocimiento. En consecuencia, tal vez sea oportuno que comencemos a generar los mecanismos necesarios para que este tipo de iniciativas adquieran la categoría de programas o proyectos permanentes.

## LAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA TRADUCCIÓN

SHERRY E. GAPPER

En un anuncio que publicó Google en 2016, cuando se dio un radical paso en la traducción automática para incluir el uso de redes neuronales como parte del proceso, se dieron a conocer datos que no se pueden dejar de lado, como si no atañeran al campo de la traducción: hoy día se traducen más de 100 mil millones de palabras por día mediante la traducción automática⁸. Esta y otras cifras hacen repensar el papel de la traducción automática y el nuevo lugar que debería tener en el campo de los ETI, incluido el caso de los ETI en Costa Rica.

Más de 500 millones de personas acudían al traductor de Google en 2016, en todo el mundo. Existen aplicaciones para la interpretación, como el Asistente de Google en modo intérprete, capaz de traducir conversaciones en tiempo real en distintas combinaciones de más de treinta idiomas⁹. Se cuenta con programas de reconocimiento de patrones que traducen palabras que aparecen en una fotografía¹⁰. ¿Cómo puede entonces el campo de los ETI no ponerle la debida atención a la traducción automática?

La traducción automática no es tan *automática*, ni la inteligencia artificial tan *artificial*. Cientos de investigadores, lingüistas e informáticos, principalmente, han dedicado muchísimo tiempo a estas labores, teniendo en cuenta las mismas preocupaciones e interrogantes que los traductores humanos. ¿Por qué *humanos*?: ¿acaso los que han desarrollado la traducción automática no son humanos por lo que no deberían excluirse, cuando el trabajo conjunto tiene grandes posibilidades de enriquecer el campo?¹¹.

En términos generales, los ETI se encuentran ante grandes transiciones como las señaladas por Gambier, Dam y otros, o Rozmyslowicz¹². El tema que nos atañe, *las tecnologías aplicadas a la traducción*, es una de las fuerzas

8 Solo *Google Translate* ofrece más de cien idiomas y no es el único traductor automático. Barak Turovsky. «Ten Years of Google Translate», <<https://www.blog.google/products/translate/ten-years-of-google-translate>>, April 28, 2016. Recuperado el 22 de julio de 2019. El sistema cuenta con una comunidad de usuarios («Translate Community») que recomiendan correcciones en las traducciones realizadas. Estas observaciones alimentan la base de datos y mejoran continuamente el proceso.

9 «Traducir conversaciones con el modo de intérprete», <https://support.google.com/assistant/answer/9234753?hl=es>, 2019. Recuperado el 22 de julio de 2019.

10 «Translate Images», <https://support.google.com/translate/answer/6142483?co=GENIE.Platform%3DAndroid&hl=en-GB>, 2019. Recuperado el 22 de julio de 2019.

11 En todo caso hay muchas discusiones interesantes al respecto como la de Antonio Rico Sulayes. «Hacia el reconocimiento de la subjetividad en los agentes artificiales. Una delimitación del sujeto artificial en la semiótica», *Tópicos del Seminario* 41 (2019): 147-199.

12 Gambier. «Rapid and Radical Changes in Translation and Translation Studies», *International Journal of Communication* 10 (2016): 887-906; Helle V. Dam y otros. *Moving*

que impulsan estos cambios. Se divide en dos grandes áreas, la *traducción asistida* y la *traducción automática*, a las que en los ETI se les ha dado menos importancia que a los temas convencionales. En cuanto a la *traducción asistida*, se investiga sobre el desarrollo y el uso de las tecnologías de parte del traductor humano. Abarca estudios sobre el desarrollo y el aprovechamiento de herramientas como las memorias de traducción, la elaboración automatizada de glosarios, la construcción y utilidad del uso de un corpus especializado, la creación y uso de bases de datos terminológicos, y el empleo de correctores gramaticales, ortográficos y de estilo. Sobre la *traducción automática*, área aun menos representada en los ETI, se estudia el desarrollo de esa modalidad y su utilización. No es que no se haya investigado ese asunto; se ha estudiado y publicado muchísimo pero *no* en las revistas de traductología.

Para visualizar esta situación se efectuó una revisión del último número de más de cien revistas de los ETI, tomando nota de la cantidad de estudios que publicaron sobre las técnicas aplicadas a la traducción. Se utilizó el muy completo listado de revistas elaborado por la Sociedad Europea para los Estudios de la Traducción¹³ que contiene revistas de los ETI del mundo entero. Nosotros mismos utilizamos la traducción automática para familiarizarnos con revistas publicadas en polaco, en chino y otras lenguas más; y fue una revisión muy fructífera. El uso de la traducción automática de parte de los investigadores ya constituye una herramienta que permite a todos conocer lo que se publica en otros idiomas y aumenta el contacto y la interacción entre investigadores.

Partimos de la hipótesis de que se encontrarían menos estudios sobre la traducción automática que sobre la traducción literaria, pero los resultados son contundentes: de casi cien revistas, con un promedio general de unos diez artículos por número (unos mil artículos en total), contabilizamos los artículos sobre la traducción asistida y la traducción automática juntas, en su último número publicado; esto es, durante 2018 o 2019, en la mayoría de los casos. En cinco revistas, encontramos solo un artículo, y en otras: 2, 4, 6, 6, 8, 9 y 12¹⁴; y en las demás, ninguno. Es decir, de unos mil artículos, solo 52 tratan

---

*Boundaries in Translation Studies*. (Nueva York: Routledge, 2019); Tomasz Rozmysłowicz. *New Voices in Translation Studies* 11 (2014): 145-163.

- 13 Alice Colombo, Jonathan Evans y Carol Sullivan. «EST Draft Translation Studies Journals List», European Society for Translation Studies, <est-translationstudies.org>: <<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HOLuFr4EweCNDqoNCh02VWtKuMijYID-bWb2814INsc/edit#gid=0>>, Recuperado el 22 de julio de 2019.
- 14 En ese mismo orden: *Chinese Science and Technology Translators Journal* (Beijing), *Cinn* (Meudon, Francia), *Current Trends in Translation Teaching and Learning* (Helsinki), *Iranian Journal of Translation Studies*, *Translation Journal*, *Hieronymus* (Zagreb, Croacia), *Journal of Translation Technology* (Hong Kong), *Trans-kom* (Berlín), *Translation: Computation, Corpora, Cognition* (Mainz, Alemania), *Machine Translation* (Berlín) (Mainz, Alemania), *Tradumática: Traducció i technologies de la informació i la comunicació* (Barcelona), *The Journal of Specialised Translation* (Roehampton, R. U.).

los aspectos señalados, referidos a la traducción asistida, a la traducción automática, a su utilización o bien sobre la formación de traductores capaces de aprovechar al máximo estos instrumentos. Sobre esos mismos campos se han publicado incontables estudios, como se puede comprobar en bases de datos como la de Google Académico, pero aparecen en revistas de lingüística, de cultura general, de educación, de lenguaje y de ciencias de la informática (según DBLP¹⁵, casi mil); y no en revistas de traductología.

Pese a que, por un lado, la *traducción asistida* ha cobrado creciente importancia, y por otro, en la actualidad se realizan innumerables traducciones automáticas, del somero análisis de recientes estudios publicados sobre las tecnologías de la traducción se desprende la urgencia de incrementar las investigaciones sobre diferentes aspectos de la traducción asistida en Costa Rica, y fomentar los estudios sobre la traducción automática. Al integrar la traducción automática como alternativa, en vez de dejarla de lado, es posible plantear desde los ETI nuevas modalidades para el desarrollo futuro de la traducción automática. Además, como medida inmediata, en Costa Rica se debe fomentar la investigación no solo sobre la traducción asistida, sino dar especial énfasis en el uso y los resultados de la traducción automática. Desde los ETI hay que analizar la posesición de los textos y la formación de traductores con destrezas especializadas de posesición¹⁶.

En suma: se deben atender más áreas de investigación que apunten a plantear —desde el campo de los ETI en particular— nuevas modalidades de traducción automática. Cuando sabemos que con un procesador de textos como *Word*, es posible ajustar ciertos elementos de estilo según sea un texto formal, técnico o informal, nos percatamos de que ya estamos en condiciones de proponer, mediante investigaciones sobre el desarrollo de nuevas modalidades de traducción automática, una traducción automática extranjerizante u otra que localiza el texto. No se trata de llevar a cabo un estudio para tranquilizarnos y afirmar que la traducción humana siempre es la mejor, sino más bien de utilizar la traducción automática como herramienta sea para comprender un texto de otro idioma, sea para analizarla en función de perspectivas lingüísticas, sociológicas o políticas.

Los ETI tienen mucho que ganar, así como la traducción automática, si se proponen investigaciones conjuntas, dejando de lado las actitudes de menosprecio o desdén visibles en los estudios, como lo señalado por Alarcón Navío¹⁷.

15 Schloss Dagstuhl, Leibniz Center of Informatics. *The DBLP Computer Science Bibliography*. <<https://dblp.uni-trier.de/>>. Recuperado el 22 de julio de 2019.

16 Un ejemplo: Masaru Yamada. «The Impact of Google Neural Machine Translation on Post-Editing by Student Translators», *The Journal of Specialised Translation* 31 (2019): 87-106.

17 Esperanza Alarcón Navío. «Traducción automática versus traducción humana: tipología de errores», Ricardo Muñoz Martín, ed. *IAIETI. Actas del I Congreso Internacional de la*

Así podremos contribuir no solo a mejorar la calidad de *todas* las traducciones realizadas, sino también a proponer maneras novedosas de aproximarse a un texto por medio de la traducción automática. Es esencial señalar la necesidad de incorporar en este proceso la interpretación (es decir, la traducción oral) que ahora también cuenta con su modalidad automática.

## LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y SUS APLICACIONES EN COSTA RICA

DANIEL E. JOSEPHY

La traducción audiovisual (TAV) «se concentra sobre todo en la transferencia multimodal y multimediática (diálogos, monólogos, etc.) a otro idioma o cultura»¹⁸. No solo analiza los signos verbales en una transferencia lingüística, sino también los signos no verbales y lo que sucede cuando estos interactúan entre sí. Gambier y Gottlieb explican que un producto o texto audiovisual es un «sistema polisemiótico, capaz de transmitir una multitud de significados e información a través de las dimensiones de la imagen, el sonido y la lingüística»¹⁹.

Gambier y Ramos Pinto²⁰ dividen las investigaciones de la TAV en cinco grupos diferentes. El primero es el de *los problemas de traducción en TAV*, «las cuales se concentran en los aspectos más que nada descriptivos de un producto»²¹. El segundo lo representan *los procesos*; es decir, se centran en «investigar lo que sucede en la mente del traductor y los procesos cognitivos que se activan al traducir»²². El tercer gran foco de investigación es el de *la historia de la TAV*, muy común en España²³ y en países que han sufrido dictaduras, ya que las dictaduras constantemente censuran los productos audiovisuales. Por supuesto, este tercer tipo se ocupa de «los contextos históricos, más que

---

*Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (Vol. 2), 12-14 de febrero de 2003, Granada, 721-738.

- 18 Yves Gambier y Henrik Gottlieb, eds. *(Multi) Media Translation: Concepts, Practices and Research* (Amsterdam: John Benjamins, 2001) 45.
- 19 Gambier y Henrik Gottlieb, 185.
- 20 Yves Gambier y Sara Ramos Pinto, eds. *Audiovisual Translation: Theoretical and Methodological Challenges* (Amsterdam: John Benjamins, 2018) 2-5.
- 21 Gambier y Ramos Pinto, 2.
- 22 Gambier y Ramos Pinto, 4.
- 23 Véase: Salime Azar-León. *El doblaje en el cine estadounidense como herramienta de identidad nacional durante el franquismo. Estudios de caso de los filmes Casablanca* (1942), *La dama de Shanghái* (1947) y *Mogambo* (1953). Trabajo final de grado. Universidad Pontificia Comillas (Madrid, 2015); Emeterio Díez Puertas. *El montaje del franquismo: La política cinematográfica de las fuerzas sublevadas* (Barcelona: Laertes, 2002); Ivana Vence Barrios. *Cine y Franquismo: Algunos aspectos relativos a la censura en el doblaje*. Trabajo final de grado. Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, 2017).

los textos en sí mismos»²⁴. El cuarto grupo se relaciona con *las políticas del lenguaje*, las cuales se pueden examinar desde una perspectiva histórica, es decir, analizando el impacto de diferentes políticas relacionadas con la TAV en una región o medio, y también desde una perspectiva pedagógica, en otras palabras, considerando si la TAV debería cumplir una función pedagógica (por ejemplo, en la enseñanza de un idioma) y cuál sería tal función²⁵. Finalmente, el quinto grupo —el más significativo por su efecto en la población costarricense— es el que se centra en la accesibilidad. Esta clase de investigaciones examinan «cómo la información se disemina para todas las personas, por medio de productos audiovisuales, y si esto en realidad llega a pasar»²⁶.

La accesibilidad afronta un largo camino por recorrer en Costa Rica. Así, existen al menos dos vertientes específicas que requieren un mayor desarrollo tanto en términos de investigación como de su aplicación en los medios costarricenses. Estas son la audiodescripción y los subtítulos para personas sordas o con dificultades auditivas (Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing, SDH). La audiodescripción es «una traducción auditiva precisa y sucinta de los aspectos visuales de una obra en vivo o grabada, de una exhibición o de un evento deportivo, en beneficio a la población con condición de discapacidad visual»²⁷. En la actualidad, en el país solo existe un único producto cinematográfico con audiodescripción: la película *El regreso*²⁸ (2012), de Hernán Jiménez. Dicha audiodescripción la realizó el cubano Jorge Frómata, en el marco del *Ciclo de Cine Inclusivo* —realizado en el Centro de Cine en Costa Rica entre el 1 y el 2 de noviembre de 2018— de forma completamente voluntaria y *ad honorem*, según explicó el actor mediante comunicación personal durante el evento. Aparte de ese evento, no se han efectuado otras actividades de esta índole y no existen otras películas costarricenses con audiodescripción.

SDH es el término empleado en Europa para este tipo de traducción, mientras que en los EEUU se utiliza CC (*Closed Captioning*). Según Neves, ambos términos se quedan cortos y «no muestran toda la dimensión de esta modalidad de TAV»²⁹. Sin embargo, según la autora, los SDH

pueden ser «traducciones» intra e interlingüales; pueden tomar la forma de subtítulos superpuestos; pueden ser preparados anteriormente o en vivo en el momento; pueden ser editados o ser casi palabra por palabra; se pueden referir

24 Gambier y Ramos Pinto, 4.

25 Gambier y Ramos Pinto, 5.

26 Gambier y Ramos Pinto, 3.

27 Veronika Hyks. «Audio description and Translation. Two Related but Different Skills», *Translating Today* 4 (2005): 6-8.

28 Hernán Jiménez, dir. *El Regreso*. Manuel Granda (prod). Costa Rica, 2011.

29 Josélia Neves. «Subtitling for Deaf and Hard of Hearing Audiences», Luis Pérez-González, ed. *Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (Londres: Routledge, 2018) 83.

a información verbal y no verbal (acústica); y su público meta normalmente radica en personas con discapacidad auditiva o sordas³⁰.

En Costa Rica no se han llevado a cabo aún trabajos de subtítulos de esta índole; a decir verdad, por el momento parece que, en cuanto al cine y la televisión, la única forma de acceso a los medios audiovisuales que tienen las personas con discapacidad auditiva o sordera son las interpretaciones de LESCO, ya sea en vivo o grabadas, pero siempre superpuestas a la imagen y dentro de un recuadro ubicado en alguna de las esquinas de la pantalla.

He querido referirme aquí solo a dos de las múltiples y más relevantes áreas de investigación de la TAV que perfectamente pueden desarrollarse en Costa Rica. Además, la audiodescripción y los subtítulos para personas sordas o con dificultades auditivas resultan ser no solo una importante área de investigación, sino también una cuyos usos prácticos serían de gran beneficio para la población con discapacidad visual y la población con discapacidad auditiva de Costa Rica.

* * *

Sin duda, a partir de ahora y hasta el momento en que el lector pueda tener entre sus manos una eventual publicación de las páginas en las que quedarían recogidas las distintas intervenciones que constituyen esta mesa redonda, los ETI de factura costarricense habrán avanzado, si no en todas las direcciones hacia las que hemos apuntado, sí en algunas de ellas.

Durante ese tiempo, se habrán generado diferentes proyectos de investigación dentro de los seminarios de traductología, a partir de problemas y vacíos de conocimiento que resulten pertinentes —tanto en el plano personal como disciplinar y profesional— y cuyo abordaje sin duda demandará que los estudiantes profundicen en sus temas de estudio por medio de la lectura sistemática y rigurosa, así como de la producción escrita y oral al respecto. Con ello se le garantizará al estudiante una formación que le permita reflexionar de manera consciente y razonada sobre la actividad que realiza; una formación que vaya más allá de un modelo de capacitación que se limite a meramente indicarle cómo realizar una tarea que, aunque de calidad, resulte mecánica, rutinaria e irreflexiva. Con tal consigna, los procesos de investigación que se llevan a cabo en los seminarios año con año apuntan a que el estudiante desarrolle las capacidades para adaptarse a las condiciones futuras, propiciar nuevos espacios de investigación e incluso generar innovación en el ámbito profesional.

---

30 Neves, 83.



A lo largo de los meses venideros también se habrán planteado nuevos proyectos de investigación en el seno de la ELCL, se habrán incorporado estudiantes de posgrado a diferentes espacios académicos de investigación más allá de los límites del respectivo plan de estudios que cursen y se habrá dado seguimiento a las iniciativas de formación de nuevos investigadores ya iniciadas durante los años previos. También se prevé que durante el periodo referido se abrirán nuevas líneas de investigación, hasta ahora relativamente desatendidas por nuestra parte, y se habrán concretado diferentes iniciativas de intercambio y movilidad cuya tramitación ya se ha echado a andar. De la misma manera, es previsible que ya esté en curso la organización de actividades relacionadas con la formación e investigación en los campos de las tecnologías aplicadas a la traducción y con la traducción audiovisual, así como al desarrollo de la traducción y del posicionamiento de la figura del traductor dentro del espacio nacional.

Los ETI en el país se visualizan como un campo dentro del cual los avances a la fecha son innegables, pero aun en ciernes y con amplias posibilidades de desarrollo, tanto desde el medio institucional como desde el punto de vista disciplinar.





# DEL DANDI AL FILÓSOFO: FACETAS DEL HOMBRE INÚTIL EN LA NARRATIVA HISPANOAMERICANA¹

## FROM THE DANDY TO THE PHILOSOPHER: THE SUPERFLUOUS MAN IN LATIN AMERICAN NARRATIVE

*Karla Marrufo Huchim*²

Universidad Nacional Autónoma de México, México

### RESUMEN

La figura literaria del hombre inútil aparece en el XIX y representa la negación para asumir las nuevas dinámicas de producción, el individualismo característico de la modernidad y la dificultad para forjarse una identidad en un mundo carente de esperanza. Una de sus primeras expresiones más complejas en Hispanoamérica es el dandi que en el siglo XX, tiene su primer momento en la vanguardia cuando será protagonista y enunciador de las impropiedades de la vida moderna. Entre la vanguardia y el llamado *boom* la figura se articula como transición entre ambas etapas, en el boom retomará cierto carácter lúdico heredado de la vanguardia o asumirá una veta filosófico-política. Esta ponencia ofrece una descripción de momentos representativos de esta figura.

### ABSTRACT

The literary figure of the Superfluous Man emerged in the 19th century and represents the refusal to participate in the new dynamics, the individualism of modern life, and a denial to define an identity in a hopeless world. In Latin America the Superfluous Man has one of its most important expressions in the dandy, while in the 20th century, the Avant-Garde will have a great relevance for the figure, as the main character and narrator in many novels. Between the Avant-Garde and the Boom, the Superfluous Man represents a moment of transition, and in the novels of the Boom will have a philosophical vein but also a ludic aspect inherited from the Avant-Garde. A description is provided of the most representative moments of the figure.

**Palabras clave:** narrativa hispanoamericana, hombre inútil, estética literaria

**Keywords:** superfluous man, literary esthetics, Latin American narrative

---

1 Esta ponencia es resultado del proyecto de investigación sobre la figura literaria del hombre inútil en la narrativa hispanoamericana, desarrollado en los últimos dos años gracias al Programa de becas posdoctorales de la UNAM.

2 Correo electrónico: karla.marrufo@gmail.com

### EL HOMBRE INÚTIL EN EL SIGLO XIX: DANDISMO Y FIN DE SIGLO

Cuando José Fernández y Andrade, protagonista de *De sobremesa*, de José Asunción Silva, se mira a sí mismo en un momento crítico de su vida, ofrece un singular autorretrato al escribir en su diario:

No eres nadie, no eres un santo, no eres un bandido, no eres un creador, un artista que fije sus sueños con los colores, con el bronce, con las palabras o con los sonidos; no eres un sabio, no eres un hombre siquiera, eres un muñeco borracho de sangre y de fuerza que se sienta a escribir necedades... [...] ¡Eres un miserable que gasta diez minutos en pulirse las uñas como una cortesana y un inútil hinchado de orgullo monstruoso!³

Llegado al colmo de su lucidez, el personaje se mira en la plenitud de su inutilidad porque sabe que hasta ese momento todos sus esfuerzos han sido en vano. Entre los excesos y lujos a los que está acostumbrado y sus ansias por aprehenderlo todo, no encuentra un solo punto para el contentamiento; su vida es la perpetua frustración de tenerlo todo, pero no hallar un sentido claro en nada. El ejemplo se identifica algunos rasgos representativos de la figura literaria del hombre inútil y, en específico, del hombre inútil caracterizado como dandi que llegó a ser un personaje emblemático en la narrativa finisecular decimonónica.

Las figuras literarias pueden entenderse como representaciones simbólicas que a lo largo de los siglos han ido resurgiendo, modificándose y adaptándose a cada época, expresando distintos conflictos según las circunstancias históricas. Luis Beltrán Almería destaca que las figuras surgen del universo tradicional de la fiesta, con una simbología universal en su origen, pero que posteriormente se van resignificando según su momento histórico particular:

Al debilitar o perder su conexión con la esfera de la fiesta, la literatura de la risa se refugia en el simbolismo de ciertas formas que llamaremos también figuras. Estas figuras no son tipos —esto es, personajes determinados por su origen regional y social—, aunque su espíritu emerge de lo bajo. Tampoco son héroes, pues no exigen la identificación de los lectores con su carácter. Son meras funciones, que pueden recibir una apariencia local. Tales figuras tienen una profunda significación histórica y han ofrecido una intensa productividad literaria y artística⁴.

En el hombre inútil, es una figura que surge y se consolida en el siglo XIX y que expresa los problemas más acuciantes del hombre moderno. En un contexto gradualmente individualista, donde la declarada muerte de Dios pretende dar paso al superhombre y en que la industrialización y las nuevas formas de

3 José Asunción Silva. *De sobremesa* (Madrid: Cátedra, 2006) 349.

4 Luis Beltrán Almería. *Estética de la risa. Genealogía del humorismo literario* (México: Ficticia; Universidad Veracruzana, 2016) 31.

producción agudizan las diferencias entre las élites y el resto de la población, el hombre inútil se erige como la expresión de una resistencia a ese estado de cosas. Los hombres inútiles suelen ser personajes lúcidos, inteligentes, sensibles, críticos e incluso criticones, pero por completo negados para la acción.

Según Beltrán Almería, las primeras apariciones del hombre inútil tienen lugar en la literatura rusa con el *lishni chelovek*, traducido al inglés como *superfluous man* y al francés *l'homme de trop* [el hombre de sobra]⁵. Algunos ejemplos de la figura en la literatura rusa decimonónica serían Oblo-mov, quien se niega a levantarse de su cama hasta bien entrado el día y se pasa largas horas reflexionando, negándose a actuar incluso en las cosas más nimias y cotidianas; Chulkaturin, el protagonista de *Diario de un hombre superfluo*, quien escribe sus memorias en los últimos días de su vida y a lo largo del cual destaca como siempre ha sido un hombre de sobra, un excedente.

En la literatura de otras zonas los hombres inútiles alcanzan un protagonismo que habría de prevalecer durante el siglo XX. Desde Wakefield hasta Oliveira, desde Jean Des Esseintes hasta Braunsen, la imaginación literaria ha producido personajes desencantados, inconformes, frustrados y en completa negación para adaptarse a la vida en los tiempos modernos. Sin embargo, aunque en todos ellos encontremos rasgos que los definen como hombres inútiles, también es cierto que presentan variaciones, matices y perfiles distintos según la época, el lugar y el tipo de enfrentamiento o crisis que expresan.

He aquí un rápido panorama de la presencia del hombre inútil en la narrativa hispanoamericana de los siglos XIX y XX, atendiendo a sus momentos más emblemáticos. Si empecé este texto con el protagonista de *De sobremesa* de José Asunción Silva es porque creo que representa el primer gran momento del hombre inútil en las letras hispanoamericanas: el del dandi. El dandismo surge a finales del siglo XVIII y principios del XIX en Europa, si bien quienes consideran que desde la Antigüedad es posible rastrear personajes históricos cuyas actitudes de vida se corresponden con el dandismo⁶. Según Baudelaire, ha sido sobre todo en momentos de crisis o transición en los que destacan ciertos espíritus elevados, consagrados al cultivo de la belleza, el orgullo y a una cierta forma de rebeldía implícita en su distinción. El dandismo adquiere una relevancia particular en el XIX precisamente por tratarse de un momento de crisis en el que la democracia tendía a homogeneizarlo y trivializarlo todo. Dice Baudelaire:

El hombre rico, ocioso y que, incluso hastiado, no tiene otra ocupación que ir en pos de la felicidad; el hombre educado en el lujo y acostumbrado desde su juventud a que otros le obedezcan, quien, al fin y al cabo, no tiene otra profe-

5 Beltrán Almería, 54.

6 En *El pintor de la vida moderna*, Charles Baudelaire dedica un apartado a «El dandi» y ahí afirma que el dandismo es una institución antigua, pues César Catilina y Alcibiades pueden ser vistos como algunos de sus modelos. 40.

sión que la elegancia, gozará siempre, en todas las épocas, de una fisonomía distintiva, apartada de la de los demás⁷.

Esta distinción en el dandi no es solo una pose frente a los demás, sino una actitud vital caracterizada por una negación a participar de todo aquello encaminado a producir utilidad alguna y una entrega a la belleza sensorial: «La belleza característica del dandi consiste sobre todo en la frialdad que se dimana de la inquebrantable resolución de no conmovirse; es como si fuera un fuego latente que se deja adivinar, que podría pero no quiere brillar»⁸.

En Hispanoamérica, el dandismo tiene representantes en escritores finiseculares como Julián del Casal, Manuel Gutiérrez Nájera, Enrique Gómez Carrillo y otros, que adoptaron estos aires de distinción y de excentricidad, para forjarse una imagen pública como escritores. Pero más que en el autor, interesa ver qué función cumple el hombre inútil caracterizado como dandi en la narrativa hispanoamericana de fin de siglo.

José Fernández y Andrade se caracteriza a sí mismo como un dandi y como un hombre inútil en un momento de crisis en su vida. Sin embargo, si apelamos a la composición de toda la novela advertiremos que se trata más bien de una parodia en tanto que, a través de la risa, va desarticulando los esquemas del dandismo europeo forjados sobre todo mediante el personaje Jean Des Esseintes, protagonista de *A contrapelo* de Joris-Karl Huysmans.

A primera vista, en apariencia, José Fernández es un dandi a cabalidad: rico, ocioso, de educación refinada, consagrado a los placeres de la vida (la comida, el sexo, el arte, los viajes, el coleccionismo); pero conforme avanza la novela y en especial cuando da lectura a los fragmentos de su diario, escrito ocho años antes de la charla de sobremesa que da título a la novela, irá rompiendo con los esquemas y la actitud vital del dandi. En vez de padecer el *mal de fin de siglo*, esa especie de abulia o desencanto casi patológico que se propagó con celeridad en las últimas décadas del siglo XIX y que Julián del Casal describe como una pandemia⁹, a Fernández lo aqueja un exceso de vitalidad. En él hay una insatisfacción y sí, un cierto desencanto, pero no deriva de su falta de ánimo sino de una necesidad casi irrefrenable por experimentar todo lo que la vida tenga para ofrecer, pues todo le resulta interesante y digno de ser conocido. Gracias a su herencia por vía materna, en lugar de padecer una constitución física lábil y enfermiza como solía ser común entre los héroes finiseculares, Fernández parece ser un prodigio de vigor, fuerza y energía, pero al ser presentados hiperbólicamente, resultan por demás ridículos. Por ejemplo, así describe su personalidad escindida durante su estancia en París:

7 Charles Baudelaire. *El pintor de la vida moderna* (México: Taurus, 2014) 40.

8 Baudelaire, 44.

9 Julián del Casal. «Tristeza fin de siglo». *Crónica semanal* (1889-1890). Remedios Mataix, ed. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

el adorador de la ciencia que se ha pasado dos meses enteros yendo diariamente a los laboratorios de psicofísica; el maniático de filosofía que sigue las conferencias de La Sorbona y de la Escuela de Altos Estudios. Y cerca de ese yo intelectual funciona el otro, el yo sensual que especula con éxito en la Bolsa, el gastrónomo de las cenas fastuosas, dueño de una musculatura de atleta, de los caballos fogosos y violentos, de Lelia Orloff, de las pedrerías dignas de un *Rajah* o de una emperatriz, de los mobiliarios en que los tapiceros han agotado su arte, de los vinos de treinta años que infunden vigor nuevo y calientan la sangre; ¡y, por encima de todo eso, está un analista que ve claro en sí mismo y que lleva sus contradictorios impulsos múltiples, armado de una voluntad de hierro¹⁰

Pero tales cualidades están encaminadas a la improcedencia; Fernández se empeña en gozar de todo, pero no se queda con nada, a pesar de que admita una cierta armonía para gestionar todas sus virtudes y pulsiones, lo cierto es que el personaje termina sintiéndose perdido cada vez que se entrega a los excesos. Aquí encontramos otro rasgo que suele ser distintivo del hombre inútil: su confrontación con mujeres fatales que lo llevan a la perdición o con mujeres angelicales que lo salvan. Ambos tipos de relación determinarán su trayecto vital, pues sus peores momentos de crisis están relacionados con la abyección a la que ha llegado al relacionarse con mujeres sensuales, entregadas al placer igual que él; así como la esperanza en su vida aparece gracias a la presencia de una mujer angelical, pura, totalmente idealizada y con quien solo establece una relación platónica, pero que le basta para sentirse salvado por ella.

Visto así, el personaje guarda rasgos fundamentales en la figura del hombre inútil y del dandi, pero el quiebre con los modelos finiseculares estará en esos guiños dados mediante risa, la hipérbole y la ironía que también definen el destino del personaje: a diferencia del héroe común finisecular, Fernández no muere, no se suicida, no enferma terriblemente ni se vuelve loco; más bien regresa a su país y continúa su vida de excesos y placer, sabiendo que la sola presencia de la mujer angelical ha bastado para insuflar de esperanza su vida.

Pero José Asunción Silva no fue el único en parodiar el dandismo europeo a finales del siglo XIX; Amado Nervo, Enrique Gómez Carrillo o Julio Cambaceres también habrían de decantarse por una risa que expresa irónicamente el famoso *mal de fin de siglo* o *spleen* y que también puede leerse como un antecedente de la risa que habría de exhibir el hombre inútil vanguardista.

## LA RISA EN EL HOMBRE INÚTIL VANGUARDISTA

Uno de los rasgos de la vanguardia hispanoamericana es el de estar narrada en primera persona, lo cual propició cierto modo de organizar el relato desde

10 José Asunción Silva. *De sobremesa*, edición de Remedios Mataix (Madrid: Cátedra, 2006) 349.

los vericuetos del flujo de conciencia personal. Según apunta Hugo J. Verani, en la narrativa vanguardista se crea:

un espacio discursivo donde la primera persona narrativa cuenta sin otra apoyatura que el fluir de la conciencia de la voz narradora, alterando la línea hegemónica de la narrativa. En ese sentido, se puede observar cómo una de las vías de la transformación narrativa que recorre parte de la prosa vanguardista del periodo considerado está constituida por la invasión de la primera persona, así como por una organización del relato que no sigue las coordenadas espacio-temporales o las leyes causa-efecto tradicionales¹¹.

Muchas veces esta primera persona será la de hombres inútiles que toman la voz narradora para expresar diversas circunstancias que dan cuenta de una inconformidad e incertidumbre que raya a veces en el absurdo. En muchos de ellos se exhiben momentos de crisis, dificultades para forjarse una identidad o, de plano, vidas tan improcedentes que culminan en el suicidio, la imposibilidad en la comunicación o el fracaso amoroso. Ejemplos son *La casa de cartón* de Martín Adán, *Op Oloop* de Juan Filloy, *Ayer* de Juan Emar, *El laberinto de sí mismo* de Enrique Labrador Ruiz, *Margarita de niebla* de Jaime Torres Bodet y *Vida del ahorcado* de Pablo Palacio. En esta última, el protagonista, Andrés Farinango, narra su propia historia empleando varias formas discursivas (cartas, diálogos, anécdotas, canciones, etc.), pero que al final se unifica en sus propios enfrentamientos con un mundo absurdo. Despojado de la elegancia y la distinción del dandi finisecular, el hombre inútil vanguardista no tendrá nada más que su voz, su pensamiento y un trayecto vital lleno de dudas, incertidumbres y fracasos. Farinango será ejemplar en este aspecto, pues desde el inicio de la novela el personaje es presentado como habitante de un cubo, como todos los demás en esa ciudad.

La figura geométrica ubica a los habitantes como si fueran las piezas serriadas de una maquinaria que poco margen deja al libre pensamiento y acción. Pero además de esto, la narración discurrirá por una sucesión de fracasos que exhiben la inutilidad de Farinango: su relación con la joven Ana no prospera, su mejor amigo Bernardo muere, el hijo que ha tenido con Ana le irrita y se sugiere que Farinango lo aniquila entre sus brazos; finalmente es juzgado ante toda la ciudad y condenado, y si bien desconocemos la resolución de la condena, lo que sí sabemos es que Farinango amanece colgado como una lámpara. Lo que hace aún más trágico el destino del protagonista no es su suicidio, sino la amenaza de perpetua continuidad de ese destino: «Esta historia pasa de aquí a su comienzo, en la primera mañana de mayo; sigue a través de estas

11 Hugo J. Verani. «El museo de la vanguardia: para una antología de la narrativa vanguardista hispanoamericana», *Narrativa vanguardista hispanoamericana* (México: UNAM, 1996) 23.

mismas páginas, y cuando llega de nuevo aquí, de nuevo empieza allá... Tal era su iluminado alucinamiento»¹².

Además de la sucesión de fracasos, Farinango irá reduciéndose a sí mismo a lo largo de la novela: empieza pronunciando un discurso político que invita a la rebelión, pero nadie le hace caso. Cuando conoce a Ana todo parece marchar bien, pero luego ella se burla de él cuando está con sus amigas y en general, no parecen entenderse lo más mínimo. En repetidas ocasiones, Andrés Farinango se siente ridículo, poca cosa, humillado, insatisfecho y, aunque el tono de la novela es ciertamente irónico y se permite la inclusión de elementos grotescos que exhiben los absurdos de la realidad que rodea al personaje (por ejemplo, incorpora un anuncio convocando a los inversionistas del mundo a comprar el Chimborazo), él acabará siempre destacando cómo la vida, y él mismo, tienden a rebajarlo. Farinango asume esto autodenominándose «Andrés, borriquillo»¹³.

Al hablar sobre la novela de principios de siglo XX, Darío Villanueva afirma:

Desbaratado de una vez para siempre el contacto con el absoluto, admisible tan solo la verdad que nace y se sustenta en el yo de cada uno, aceptada la evidencia de que éste, lejos de ser regido por la razón, está minado de oscuros conflictos subterráneos, a los novelistas no les queda más que asimilar estas revelaciones y dar su imagen de este mundo roto¹⁴.

Tal es el papel del hombre inútil en la narrativa de vanguardia hispanoamericana: poner en evidencia, a través de la risa, la ironía, la paulatina reducción de sus protagonistas, el asedio de esos oscuros conflictos subterráneos y, desde luego, las más profundas grietas de este mundo roto.

### EL DESENCANTO POSTVANGUARDISTA: ONETTI

Después de la vanguardia, encontramos en Hispanoamérica una prosa que se va desvinculando de esa risa abierta, confrontadora y tendiente a exhibir el absurdo de la vida moderna, para adoptar un tono mucho más sobrio, desencantado y donde la risa se reduce a una mueca apenas perceptible en su hartazgo. Juan Carlos Onetti es uno de los representantes de esta faceta del hombre inútil, además de que marca, con sus primeras novelas, un estadio de transición entre la vanguardia y lo que llegaría a ser hombre inútil del llamado Boom hispanoamericano.

*Los adioses* es una novela ejemplificadora de la risa reducida, la lucidez y la tendencia a la inacción en el protagonista: el almacenero que narra la no-

12 Pablo Palacio. *Obras completas* (Quito: UNAP, 2006) 125.

13 Palacio, 105.

14 Darío Villanueva. *Estructura y tiempo reducido en la novela* (Barcelona: Anthropos, 1994) 21-22.



vela toda y que tiende a desdibujarse al colocar en primer plano al exjugador de básquetbol que ha llegado al pueblo a tratarse la tuberculosis. A través de este sencillo argumento, el narrador cuenta o más bien inventa la historia del hombre enfermo a partir de las observaciones que de él hace desde que llega hasta que presuntamente se suicida. La mirada del almacenero es dedicada y meticulosa, por lo que cada gesto, cada omisión y cada palabra del exbasquetbolista son pautas para la reconstrucción de una historia que bien podría describir el trayecto vital del hombre o no. Lo que interesa, en todo caso, no es comprobar la veracidad de las suposiciones del almacenero, sino advertir cómo desde esas suposiciones se evidencia a sí mismo en su resignación, su fracaso, su soledad, en su no tener nada más en la vida que adivinar el destino de los enfermos que llegan al pueblo.

Las visitas que dos mujeres hacen al exbasquetbolista son momentos importantes en la fabulación del almacenero, ya que asume que la mujer mayor es la esposa y la más joven es la amante del hombre enfermo, y que cuando ambas se encuentran en el pueblo y mantienen relaciones cordiales, es porque ambas tienen como prioridad la salud del hombre y no la rivalidad. Pero el almacenero, al hablar en una ocasión con la mujer joven, se da cuenta de que todas sus suposiciones sobre el exbasquetbolista solo pueden llevarlo a una conciencia plena de sí mismo, de su improcedencia y su propia inutilidad:

Yo era el más débil de los dos, el equivocado; yo estaba descubriendo la invariada desdicha de mis quince años en el pueblo, el arrepentimiento de haber pagado como precio la soledad, el almacén, esta manera de no ser nada. Yo era minúsculo, sin significado, muerto¹⁵.

Para el almacenero, la llegada del exbasquetbolista es asunto de interés en el curso de los días anodinos tras de la barra del almacén; sus fabulaciones le llevan a entablar en su imaginación un cierto vínculo emocional con el enfermo, a pesar de que apenas cruzan unas cuantas palabras en toda la novela.

Vista así, *Los adioses* es la historia inventada de un hombre solo, triste, vacío, resignado a pasar sus días observando cómo llegan y van enfermos y familiares desde la barra de su almacén. No es gratuito entonces que este hombre no tenga un nombre propio, que sea un ser anónimo en un pueblo de desahuciados y que su lucidez solo le sirva para inventarse historias de vida en un sitio donde no hay más a que aspirar. Aunque solo he citado un ejemplo, este tipo de personaje será una constante en la obra de Onetti y, vistos sus protagonistas como hombres inútiles, representan una caducidad en la risa lúdica más propia de la vanguardia y que es suplantada por una introspección profunda, lúcida, pero situada de lleno en la muerte, la desesperanza, la soledad, el sinsentido de la vida.

---

15 Juan Carlos Onetti. *Los adioses* (Bogotá: Norma, 1997) 52-53.

Si bien Onetti continuará configurando personajes por el estilo después, con el llamado boom hispanoamericano el hombre inútil recuperará cierto sentido del humor más abierto y acorde con las crisis del medio siglo y una risa que siga vigente hasta ahora.

### EL JUEGO DE FILOSOFAR: EL HOMBRE INÚTIL EN *RAYUELA*

Aunque difícilmente se puede hablar de aspectos en común en las obras del llamado boom hispanoamericano, es posible identificar en ellas la presencia de la figura del hombre inútil, como Zavalita de *Conversación en la Catedral* de Vargas Llosa, Javier de *Cambio de piel* de Carlos Fuentes, Melquiades de *Cien años de soledad* de García Márquez y Oliveira de *Rayuela* de Julio Cortázar. Además de presentar varios rasgos de inutilidad, estos personajes articulan una risa más abierta, más lúdica y vinculada con las encrucijadas políticas, culturales y filosóficas de la década de los sesenta.

Horacio Oliveira es un hombre lúcido, casi un filósofo de la vida moderna, no solo por su constante discurrir acerca de las novedades culturales y políticas que marcaron toda una época (el jazz, la bohemia parisense, la posguerra), sino por los múltiples referentes que incorpora en su discurso. Sin embargo, a pesar de su inteligencia y lucidez, Oliveira se dedica a un dulce no hacer nada que no sea pensar, dialogar con los miembros del Club de la Serpiente o con la Maga, y darles incontables vueltas a sus ideas sin encauzar su pensamiento a ninguna acción en concreto. Es una inutilidad asumida, resignada y con mucho sentido del humor, a diferencia del hombre inútil onettiano, en la obra de Cortázar no hay lugar para el vacío derivado de la muerte en vida o la soledad, sino una tendencia perpetua al juego del sinsentido como un modo de asumir también el absurdo de la vida moderna en pleno siglo XX. Asimismo, la improcedencia del personaje atraviesa de igual forma su relación amorosa con la maga, quien resume con bastante ironía en estas palabras de Oliveira:

Mi única culpa es no haber sido lo bastante combustible para que a ella se le calentaran a gusto las manos y los pies. Me eligió como una zarza ardiente, y he aquí que le resulto un jarrito de agua en el pescuezo. Pobrecita, carajo¹⁶.

### CONCLUSIONES

La figura del hombre inútil ha transitado varios estadios, desde el siglo XIX y hasta lo que va del XXI. En cada etapa se ha erigido con los matices y particularidades propios de su tiempo. Salvo por algunos rasgos permanentes (como la lucidez, la tendencia a las reflexiones infructuosas, la incapacidad para participar de asuntos de la vida práctica, la tendencia al fracaso), la figura no es unidimensional ni estable, sino que se va adaptando, adecuando y reconfigurando para expresar en cada obra los conflictos más apremiantes

16 Julio Cortázar. *Rayuela* (México: Alfaguara, 1997) 153.

de su tiempo. Visto así, en el siglo XIX y a través de la figura del dandi, el hombre inútil hispanoamericano encarna la crisis del hombre finisecular en confrontación con la modernidad, y lo hace burlando los valores del dandismo europeo. En la vanguardia, la figura expresa una risa abierta, pero que tiende a reducirlo y a colocarlo como un ser también en crisis, incapaz de forjarse una identidad y quien toma la voz para pronunciar desde sí la raíz de su fracaso como habitante de este mundo. En la postvanguardia caerá en un marcado desencanto expresado mediante una risa reducida, casi imperceptible, pero que exhibe lo más profundo de su desesperanza; mientras que en el boom, la figura discurre por caminos más irónicos, lúdicos, pero también muy críticos de los conflictos del medio siglo.

La relevancia de la figura reside precisamente en que a lo largo ya de dos siglos, ha sido y continúa siendo la protagonista más recurrente para expresar de manera simbólica las dificultades individuales y colectivas para encontrar respuestas y asideros en un mundo profundamente predador e inestable, como es el mundo moderno.

## DESCENSO Y VISITA AL INFIERNO EN *DONDE NO ESTÉN USTEDES*, DE HORACIO CASTELLANOS MOYA¹

DESCENT AND VISIT TO HELL IN HORACIO CASTELLANOS MOYA'S *DONDE NO ESTÉN USTEDES*

*Esteban González Sánchez*²

Universidad Nacional, Costa Rica

### RESUMEN

Se exponen las relaciones entre la estructura canónica del género policial (Todorov), de historia del crimen más historia de la investigación, con el doble proceso de descenso (catábasis) y visita (anábasis) al infierno. *Donde no estén ustedes* presenta una estructura interna de dos partes, *El hundimiento* y *La pesquisa*. En ambas se explican las conexiones entre estos dos procesos de viaje al infierno y la significación que estos poseen para la narrativa centroamericana contemporánea o neopolicial. Asimismo, se describirán elementos simbólicos que conforman el imaginario del infierno presente en el texto.

### ABSTRACT

The relationship between the canonical structure of detective stories will be addressed following Todorov, from crime history plus investigation history, with the double process of descent (katabasis) and expedition (anabasis) to hell. *Donde no estén ustedes*, presents a two-part internal structure: the sinking and the investigation. The connections between these two processes of traveling to hell and their significance for the contemporary or Central American neo-police narrative will be explained for both. Symbolic elements that make up the current imaginary of hell in the written text will also be described.

**Palabras clave:** narrativa centroamericana, novela policial, catábasis, anábasis

**Keywords:** Central American narrative, police novel, katabasis, anabasis

---

1 La ponencia corresponde al trabajo de investigación para optar por el grado de Licenciatura en Literatura y Lingüística de la Universidad Nacional (Costa Rica) titulado «Descenso y visita al infierno en el neopolicial *Donde no estén ustedes*, de Horacio Castellanos Moya», 2019.

2 Correo electrónico: esteliterato@gmail.com

*Traigo dos noticias para usted señor  
(...) discúlpeme una es mala y la otra es peor.  
ENRIQUE BUNBURY Y NACHO VEGAS (SERIE NEGRA)*

## INTRODUCCIÓN

*Neopolicial* es un término acuñado por Paco Ignacio Taibo II para referirse a la narrativa policiaca latinoamericana contemporánea, es decir, desde la década del setenta hasta la actualidad; empero, teóricos como Amir Valle le dan más amplitud: «Puede extenderse a escritores de Italia, Grecia, Reino Unido, Estados Unidos e Israel, por hablar de aquellos países con más desarrollo en los últimos años»³.

Asimismo, como parte de la herencia evolutiva del género del policiaco clásico y negro, nuestra producción latinoamericana conserva y actualiza el canon, en el que sigue resultando indispensable dos elementos: la acción delictiva (homicidio, secuestro, desaparición) a investigar⁴ y el papel del detective. En este sentido, contamos con una historia literaria policiaca latinoamericana que podríamos abarcar, aproximadamente, desde los primeros relatos de Jorge Luis Borges y Bioy Casares, con el detective Isidro Parodi hasta Roberto Bolaño o Elmer Mendoza.

El neopolicial toma de la novela negra la acentuación de la rudeza en el lenguaje y la violencia generalizada en todos los órdenes sociales y psicológicos, y también resalta las particularidades del investigador latinoamericano, solitario, desafortunado, de moral ambigua, adicto, violento, asiduo visitador de antros nocturnos en los laberintos de la ciudad y, como propone la investigadora Margarita Rojas⁵, huérfano, guiado más por instinto que por raciocinio, aunado a un ambiente político totalizante.

En el caso de la narrativa centroamericana, la política también es un componente primario del neopolicial, cuyos orígenes pueden rastrearse en tres novelas, hitos para el género: *El señor Presidente*, del guatemalteco Miguel Ángel Asturias, *Castigo divino* de Sergio Ramírez Mercado y *Sopa de caracol* de Arturo Arias⁶. Sumado al componente político, en el policiaco centroamericano contemporáneo se hace (omni)presente la representación histórica de los diversos conflictos armados internos de casi todo el siglo XX. Al respecto, en *Balcanes y volcanes*, Sergio Ramírez Mercado expone magistralmente las

3 Amir Valle. «Marginalidad y ética en la marginalidad en la nueva ciudad narrada por la novela negra latinoamericana», *Anales de la Literatura Hispanoamericana* 36 (2007): 95-101.

4 Frank Evard. *Lire le roman policier* (París: DUNOD, 1996) 8.

5 Margarita González Rojas. *La ciudad y la noche* (San José: Farben-Norma, 2006) 7-14.

6 Rojas, 2006.

concatenaciones históricas, económicas, sociales, políticas y culturales que balcanizan nuestra región.

La narrativa de Horacio Castellanos Moya versa sobre la vida política y militar de El Salvador desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad, empero, el tratamiento de la guerra civil salvadoreña (1981-1992) ocupa un lugar preponderante en su universo narrativo. *Donde no estén ustedes* deviene en una novela angular⁷ en la que se unen sus principales bloques narrativos, las policiacas y las de la saga familiar Aragon-Baldoni. Pese a que esta es una novela que posee un gran valor estético, la crítica le dedica muy pocos estudios hasta el momento en comparación con otras como *La diáspora*, *El asco*, *El arma en el hombre* y *La diabla en el espejo*

### DESCENSO (CATÁBISIS) Y VISITA (ANÁBISIS)

El descenso y la visita al infierno, usualmente, son vistos como un mismo proceso, ya que, estos se describen ampliamente cuando le corresponde al héroe realizar este peligroso viaje por una causa noble como buscar a un amigo (Gilgamesh), solicitar la ruta de regreso a casa (Odiseo), rescatar o buscar a la mujer amada (Orfeo y Dante). Estos seres privilegiados por su naturaleza divina, valor o astucia cuentan con la opción de regresar a la tierra de los vivos siempre y cuando acaten una precisa serie de instrucciones, porque el viaje es peligroso e inevitablemente tiene consecuencias físicas y psicológicas. Por otra parte, descender al infierno también significa morir por cualquier causa: accidente o destino, nobleza, valentía, traición, asesinato, suicidio o enfermedad, variaciones que nutren la literatura. Esta muerte produce un rápido movimiento del alma hacia el mundo de los muertos, *facili descensus averni*⁸, una vez que esta se ha desprendido completamente del cuerpo, tal y como está registrado en todas las culturas que cuentan con un imaginario del más allá o infierno. Al respecto George Minois, en *Historia de los infiernos*, afirma:

El infierno no tiene partida de nacimiento. En su acepción más general es una situación de sufrimiento que un ser tiene que soportar como consecuencia de un mal moral del que se ha hecho culpable⁹.

Existen dos tipos de movimiento hacia el inframundo, uno que obedece a una especie de ley natural y que es el más común a todas las culturas: el paso de la vida a la muerte, culturalmente aceptado como el tránsito del alma a un espacio donde será juzgada por sus faltas, y el segundo, el de un ser que conserva su humanidad y transgrede los órdenes naturales y divinos para cumplir con un único propósito. Estas expediciones contienen presupuestos diferentes

7 Consúltese Esteban González. «*Donde no estén ustedes*. Prisma en la narrativa de Horacio Castellanos Moya», *Letras* 63 (2018): 29-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/r1.1-63.2>.

8 'Es fácil bajar al infierno'.

9 Georges Minois. *Historia de los infiernos* (Barcelona: Paidós, 2005) 19.

para su realización, por lo que, para esta propuesta de lectura, se considera estrictamente *descenso* al movimiento sin retorno, el alma desprendida del cuerpo que ingresa al inframundo, y *visita*, corresponderá con el viaje del héroe que tiene la posibilidad de volver con los vivos.

Para mejor comprensión de esta diferencia se utiliza la especificación que ofrece la página web de Salvador Centeno de los conceptos de catábasis y anábasis:

Catábasis se compone de dos partes: *κατὰ* que significa «abajo» y *βαίω*, «avance», es decir, un descenso hacia el infierno. Anábasis está compuesta por los términos «ἀνά» que significa arriba, y «βάσις», al igual que el verbo «ἀναβαίω» que se utiliza para subir, avanzar, montar a caballo, suceder.¹⁰

Entre las anábasis y catábasis más reconocidas se encuentran la de Orfeo y la de Gilgamesh respectivamente.

### ***EL HUNDIMIENTO O DESCENSO AL INFIERNO***

*Donde no estén ustedes* posee dos líneas narrativas: «El hundimiento» y «La pesquisa». La primera narra, en tercera persona, las vicisitudes del exdiplomático salvadoreño, Alberto Aragón, durante su breve estadía en México como desmovilizado. Este viaje representa un autoexilio de El Salvador, donde dos años después de finalizado el conflicto armado, no logra posicionarse laboralmente en el gobierno, ni cuenta tampoco con el apoyo de sus amistades políticas; por lo tanto, cree que en México, su antiguo refugio durante la guerra, podrá recomponer su vida. No obstante, existen varios factores de la ficción que comprometen su proyecto vital, como su deteriorado estado de salud, la condición de pobreza extrema y la soledad producto del abandono. Otros factores son de tipo semántico, porque su historia se cuenta en «El hundimiento», y por último, teóricos, ya que conforma la parte de la historia del crimen, según la tipología de Tzvetan Todorov¹¹.

A pesar de este panorama negativo, no ocurre en apariencia ningún hecho delictivo que justifique la historia del crimen, puesto que Aragón, quien figura como la víctima, no muere al término de esta mitad, sino que su muerte es narrada en las primeras líneas de «La pesquisa». Este recurso funciona como un enganche para continuar la lectura de la policiaca, que tiene como característica genérica el atrapar al lector en la trama. «El hundimiento» conforma la historia del crimen y, dentro de la lectura propuesta, representa un descenso al infierno; la catábasis de Alberto Aragón es el significado oculto del autoexilio del exembajador, puesto que será un viaje sin retorno.

10 Diccionario filosófico de Centeno, 13 de abril 2020, <<https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/home>>.

11 Tzvetan Todorov, «Tipología de la novela policial», *Poétique de la prose* (París: Éditions du Seuil, 1978) 9-19.

Esta interpretación es posible por la comunión de elementos representativos, como el rápido movimiento de El Salvador a México, así como el alma de los guerreros troyanos desciende en instantes al Hades: «Mil trescientos kilómetros de un tirón, su último esfuerzo, solitario en la carretera»¹². Aragón conoce el camino hasta las fronteras, así como las almas de los guerreros griegos saben, sin necesidad de un guía, cómo llegar a los límites del otro mundo.

Por otra parte, Aragón realiza este recorrido en su vieja Rambler 74, por lo que la conducción del vehículo simboliza el dominio de las facultades mentales y, en este caso, de la voluntad de Alberto, tal como indican Chevalier y Gheerbrant:

El conductor del carro representa la naturaleza espiritual del hombre (...) Vela por la orientación del atelaje (...) simboliza la conciencia. El carro y sus personajes no forman pues más que un solo ser humano, y en una situación conflictiva o al menos dinámica¹³.

No obstante, una vez ubicado el protagonista en su estrecho cuarto de azotea, roban su vehículo. Este hurto se interpreta como la pérdida de la nave, la imposibilidad del retorno más la inmediata afectación de las facultades mentales y físicas para movilizarse libremente en este nuevo espacio. Este se torna negativo por aspectos como la descomposición del ambiente: «Afuera se pudre la nata grisosa del cielo»¹⁴, la hostilidad de las calles: «Se sumerge en un río de gente que coletea entre los puestos de los de vendedores ambulantes (...) trastabillea, mareado, ensordecido, a la merced del tumulto»¹⁵ y posteriormente, la fealdad de los personajes que devienen en sus ayudantes; tres desmovilizados guerrilleros que ahora son traficantes, Fito (guasón), Yina (descrita con dentadura equina) y Calamandraca, el líder, el más enigmático por su deformidad cancerígena en la mejilla izquierda, lo que da pie para una interpretación crítica al movimiento revolucionario, como lo fue la novela *La diáspora* (1989) y en el plano propuesto, su nombre se traduce como «Cara de Dragón», que junto con la serpiente también habitan y protegen los accesos del infierno.

Este trío, junto con su exesposa Estela, lo juzgarán por la muerte de su primogénito, Albertico Aragón, situación que ocurre cuando Alberto duerme:

12 Horacio Castellanos Moya. *Donde no estén ustedes* (Barcelona: Tusquets, 2003) 12.

13 Jean Chevalier y Alain Gheerbrant. *Diccionario de los símbolos* (Barcelona: Herder, 1999) 256.

14 Castellanos, 15.

15 Castellanos, 66.



Los tres primeros han mudado su expresión afectuosa y atenta por un gesto severo que coincide con la rigidez del rostro de Estela, han mudado sus ropas y ahora visten uniformes de fatiga y calzan botas militares¹⁶.

Este juicio durante el sueño se interpreta como el juzgamiento de los tres jueces infernales Minos, Éaco y Radamantis, acompañados de la representación femenina de la reina del Hades, Perséfone.

Por otra parte, Aragón pernota en un noveno piso de azotea, en una habitación propiedad de su antigua empleada de servicio, Blanca. Este espacio se valora como «Una cueva, ratonera para la servidumbre»¹⁷, con lo que se invierten los valores de lo alto y positivo por lo bajo y negativo, según la tipología de la cultura de Iury Lotman¹⁸. La oposición no solo revela un descenso de la condición socioeconómica de embajador de suite presidencial a cuarto de servidumbre, sino que sus posibilidades simbólicas aumentan porque la numerología del nueve se relaciona con el noveno círculo del infierno de la *Divina Comedia*, el de la traición, falta que Aragón llevó a cabo contra su propia sangre (*Caína*); contra el ideal político conservador por el revolucionario (*Atenora*) y en perjuicio de sus amigos por el adulterio con la esposa de su mejor amigo, Henry Highmont (*Tolomea*). Cada uno de estos actos funciona como un núcleo de significación entre las relaciones personales e íntimas con las profesionales de Aragón; por lo tanto, la vida privada conllevará consecuencias en las esferas públicas y políticas.

Las secuelas de estos actos lo llevan al abandono de sus seres queridos y la sensación de culpabilidad agudizará, con el paso del tiempo, su alcoholismo. Alberto Aragón es un ser sufriente física y mentalmente, que desde la visión propuesta, atraviesa castigos que lo llevarán a una segunda y definitiva muerte¹⁹.

La tortura muestra en los constantes ataques hepáticos y los dolores en su hígado adquieren una significación cada vez mayor:

Lo que expele es mucho más que trozos de sándwich, sangre, bilis agüita amarilla, expele bocanadas de poca vitalidad que aún le queda, expele los restos de sí mismo gracias a los cuales todavía puede nombrarse y recordarse²⁰.

16 Castellanos, 91.

17 Castellanos, 11.

18 Iuri Lotman. *La semiosfera I, II, III. Semiótica de la cultura y del texto* (Madrid: Cátedra, 1999).

19 Segunda muerte: según la idea de civilizaciones antiguas mesopotámicas, el suplicio de los condenados tendrá un final o aniquilación definitiva, en contraposición con un sufrimiento eterno.

20 Castellanos, 57.

**LA PESQUISA O LA VISITA AL INFIERNO**

«La pesquisa» es contada en primera persona por el detective salvadoreño Pepe Pindonga; él debe investigar la muerte de Alberto Aragón, acaecida diecisiete días después de su llegada a la casa de habitación de su antigua empleada de limpieza, Blanca, en Santa María la Ribera, Ciudad de México.

Él también fue periodista y forma parte de los relatos «Con la congoja de la pasada tormenta», «Baile con serpientes» y «La diabla en el espejo», en las que actúa como periodista e investigador junto con el periodista Ramiro Aguirre y el cuerpo policial salvadoreño conformado por el subcomisionado Lito Handall y el detective Villalta.

Este héroe cuenta con las características citadas del detective del neopolicial, sumado al factor de la influencia de la literatura en la realidad:

Así se explica que luego de fungir año y medio como vocero de esa insigne academia tuviera la brillante idea de renunciar con el propósito de establecer mi propio despacho como detective privado, una iniciativa natural si se toma en cuenta que me la pasaba leyendo novelas policiacas (...) Me creí una especie de Philip Marlowe de aldea tropical.²¹

Este juego de referencialidad con la novela policiaca negra estadounidense (*hard-boiled*) de autores canónicos como Raymond Chandler o Dashell Hammett, es un rasgo de la neopoliciaca²². Además, este aspecto subraya lo artístico de la novela, resalta su condición de ficción, ya que, el protagonista sufre una especie de complejo de Quijote al encarnar a los héroes de sus novelas.

Por otra parte, esta visita al infierno resulta ser un complemento de la catábasis de Alberto, tanto por las diferencias de su viaje y estadía, como por las similitudes de constitución moral, soledad, traición, adicciones y por la búsqueda infructuosa de reiniciar un proyecto de vida, que en Pindonga es de índole platónico-amoroso, puesto que fue abandonado por su pareja y periodista, Rita Mena, y al poco tiempo se enamora de la hija de Henry Highmont, la persona que lo contrató para investigar la muerte de Aragón.

La primera diferencia del viaje de Pindonga es que su llegada a la ciudad de México es por aire, un mes después de Aragón, lo cual se asemeja con el viaje del héroe, que siempre es posterior a la del alma caída al Hades, a pesar de que el viajante cuenta con los mejores medios de transporte, y el alma lo hace por sus propios medios: «¡Oh, Elpénor! ¿Cómo viniste a estas tinieblas caliginosas? Tú has llegado a pie, antes que yo en la negra nave»²³ (el resaltado es mío).

21 Castellanos, 134.

22 Rojas, 202.

23 Homero. *Odisea*. Trad de Luis Segalá (1927). Disponible en la versión electrónica: <<http://www.traduccionliteraria.org/biblib/H/H102.htm>>, 112.

Pindonga se prepara física y mentalmente antes de su visita a México, se abstiene de consumir alcohol o drogas, porque su salud está en riesgo, y pretende mantenerse sobrio durante el lapso de su investigación. Desde un plano interpretativo, estas previsiones coinciden con uno de los requisitos del viajero, que es el de no consumir nada en el otro mundo a riesgo de no poder regresar²⁴. En contraposición a Alberto, quien consume aguardiente y la ingesta, simbólicamente lo inmola, como el río infernal de fuego, el Flegetonte, que quema a las almas, lo que se representa en la última voluntad de Aragón, cuando sus cenizas son esparcidas en el mar de Acapulco.

Pindonga cuenta con la ayuda del excolega el «Negro Félix», quien le da la información necesaria sobre el deceso del exdiplomático, asimismo, él deviene en un amigo que le aconseja sobre los riesgos de enamorarse de la hija del jefe, así como lo critica por su abstinencia alcohólica. En el imaginario de la anábasis, Félix cumple la función del guía, así como Dante contó con la de Virgilio, en oposición de Aragón quien desde su llegada a México se encontró desorientado y se vio en aprietos por esta causa.

«La pesquisa», o parte de la investigación, se resuelve al saber que Aragón murió de un shock hepático; sin embargo, la verdadera búsqueda consiste en descubrir por qué Henry Highmont contrató a Pindonga: «Para qué investigar la muerte de un amigo a quien nadie ha matado y que no ha dejado nada que heredar»²⁵, situación que se resuelve, como es canónico en todo policial, al final: Margot Highmont, de quien Pepe se enamoró, es en realidad hija de Alberto Aragón; el interés de Henry era descubrir si Aragón había revelado este secreto mediante algún escrito. Por otro lado, como consecuencia de esta traición, Henry decidió vengarse, a inicios de la guerra, por colaborar con el secuestro, tortura y asesinato de Albertico Aragón, el primogénito de Alberto, miembro de la intelectualidad subversiva y *alter ego* de Roberto Castellanos Figueroa, primo del autor, a quien está dedicado la novela.

La resolución del enigma cierra la anábasis de Pindonga, quien rompe la promesa de abstinencia en memoria de su excompañero Ramiro Aguirre, quien casualmente, hace un poco más de un mes, entabló amistad con Alberto Aragón y con los tres sujetos misteriosos, Fito, Yina y Calamandraca, quienes se presentaron a las horas fúnebres de Aragón y de Aguirre. Asimismo, Calamandraca conoce al Negro Félix, porque fueron militantes durante el conflicto armado: «El tipo del bulto en la mejilla había llamado al Negro Félix con el viejo seudónimo de Felipe, antes de proferir una serie de expresiones soeces que delataban su pura estirpe salvadoreña»²⁶.

24 Vladimir Propp. *Las raíces históricas del cuento* (Madrid: Fundamentos, 1974) 91-92.

25 Castellanos, 182.

26 Castellanos, 234.

Todos celebran en las mismas cantinas en que ocurrieron coincidencias, sitios donde ocurre la narración del viaje o también cronotopos festivos²⁷. Producto de los excesos en el consumo de aguardiente y de drogas, así como del rechazo rotundo de Margot Highmont, las condiciones físicas y psicológicas de Pindonga se ven minadas y es en el instante en que su avión despega cuando el detective descubre la verdad: la fotografía tamaño pasaporte de Aragón, en la que asocia los ojos de este con los de Margot Highmont, con quien tuvo intimidad: «Esa mirada yo ya la había visto, carajo, esos ojos habían estado gimiendo, gozosos, al alcance de mis labios»²⁸. Esto se interpreta de dos maneras. Por un lado, dentro del complejo simbolismo de los ojos, la representación del conocimiento y, por otro, el retrato de Alberto recuerda el complejo de Trofonio y la decapitación, porque quien consulte este oráculo obtendrá la verdad, pero a cambio sufrirá un trauma psicológico.

Pindonga cumple su anábasis al salir de México y como todos los héroes que lo han logrado antes, vuelve con heridas mentales, pero con la recompensa del conocimiento. Descubrimiento al que llegó por la intuición y el olfato, en vez de la razón.

## CONCLUSIONES

1. La representación artística de la realidad, que en este caso evoca y reproduce un contexto armado más sus consecuencias sociales, políticas y económicas, presenta multiplicidad de lecturas, especialmente porque está codificado en el género policiaco negro y centroamericano, por lo tanto la libertad expositiva acerca de una novela no debe dejar de lado la conexión de esta con el legado literario que la precede, especialmente si la lectura remarca su ficcionalidad mediante la autoreferencialidad y la relación con otras obras literarias o del cine.
2. Existen relaciones entre el motivo literario del descenso al infierno o catábasis y la historia del crimen, así como entre el viaje o anábasis en la historia de la investigación.
3. El imaginario del infierno es parte de la cultura y tan antiguo como las primeras civilizaciones de las que se tiene registro, por lo que su aparición es una constante que actualiza este constructo, labor que ha sido retomada por los poetas y escritores desde Homero, Virgilio y Dante. En *Donde no estén ustedes* se hace referencia al concepto de la segunda muerte, en el cual un alma sufriente llega a desaparecer para no sufrir por toda una eternidad. En este sentido, cuando se trate de la

27 Sobre estos espacios y la relación con el viaje, se recomienda Margarita Rojas y Flora Ovaes. «In vino veritas. La narración del viaje», *Taller de Letras* 29 (2001): 87-98.

28 Castellanos, 263.

interpretación de este imaginario se debe hacer la salvedad de su legado histórico y no solamente del greco-romano.

4. La construcción del imaginario del infierno representa el más terrible de todos los sitios imaginables y actualmente se asemeja a la cotidianidad, en el que los peores temores devienen reales, como el crimen organizado, la inseguridad social y la impunidad.
5. La propuesta de lectura señala a *Donde no estén ustedes* como una de las obras claves en la narrativa de Castellanos Moya en la que se retoma el imaginario del infierno, tal y como lo han sido las narrativas cumbre de la literatura latinoamericana como *Pedro Páramo* o *El señor Presidente*.

## FICCIONES DE UN TERRITORIO HERIDO: VIOLENCIA Y ESPERANZA EN LA NOVELA FRONTERIZA MEXICANA¹

### FICTIONS OF A WOUNDED TERRITORY: VIOLENCE AND HOPE IN THE MEXICAN BORDER NOVEL

Rodrigo Pardo Fernández²

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

#### RESUMEN

Se analiza el modo como las narraciones sobre la frontera entre México y Estados Unidos recrean la violencia que se desarrolla en ese espacio extratextual. Se muestra que la escritura visibiliza y problematiza una situación que se ve normalizada en nuestro contexto inmediato, y cómo se establecen puentes de significación entre la realidad objetiva y la ficción. En el último apartado se describe la manera en la que la literatura también abre la puerta a cuestionamientos y subversiones al modelo que hace posible dicha violencia, centrada sobre todo en los personajes femeninos.

#### ABSTRACT

This work addresses how narratives about the border between Mexico and the United States recreate the violence that develops in that extratextual space. It illustrates how writing makes visible and problematizes a situation that is normalized in our immediate context, and how bridges of significance between objective reality and fiction are established. The last section shows how literature also opens the door to questions and subversions of the model that makes such violence possible, focusing mainly on female characters.

**Palabras clave:** ficción narrativa, novela mexicana, fronteras, violencia

**Keywords:** narrative fiction, Mexican novel, borders, violence

#### EL CRUCE FRONTERIZO

La frontera entre México y Estados Unidos es el *finis terrae* posmoderno de nuestra América Latina, en términos culturales. Si me permiten esta afirmación aventurada, podemos hablar de la literatura de esta zona como un conjunto de ficciones del fin del mundo. Pero este fin *no* es término, sino cruce. Se constituye a partir de una relación desigual entre la primera economía mundial y un país en desarrollo; entre el español y el inglés; entre un país de

1 Proyecto de investigación «Lectura comparada de la narrativa criminal hispánica reciente en su concreción geográfica», CIC-UMSNH 2019.

2 Correo electrónico: rodrigopardof@gmail.com

migrantes y una nación, la mía, México, que migra (y que es terreno de cruce y puente), y cuya economía depende en gran medida de las remesas.

En este espacio contradictorio y en dirección a él se escribe un conjunto relevante de textos literarios. Centro mi atención en la narrativa, desde la escrita en territorio estadounidense o en la distante ciudad de México (distante de la frontera, se entiende) hasta la escritura vitalmente fronteriza, que se constituye de manera sistemática con un sentido autoficcional, donde participa la voz narrativa desdoblada. A partir de una lectura cercana de algunos textos representativos, este trabajo busca establecer un punto de partida para la reflexión sobre *nuestra* frontera y su conflicto contemporáneo. Por supuesto que hay un intenso comercio binacional de todo tipo de productos, divisas, armas, drogas. Pero prefiero centrar la atención en la narrativa que ahonda en las personas, los sujetos particulares que llevan a cabo el viaje, los migrantes.

Así que ya ves, cada vez que cruzo arriesgo mi vida. Cuando te paras en el consulado mexicano puedes ver las fotografías de los desaparecidos. Todos los que cruzamos nos exponemos a esta posibilidad. Sabemos que hay peligros en el desierto y en las montañas. La mafia, la migra. Hay pumas, serpientes. Barrancos y precipicios. Y nada de agua. Hay muchos peligros, pero eso a mí no me importa. Tengo que cruzar, tengo que llegar al otro lado. Hasta sueño con que ya estoy allá. Sueño que estoy allá con mi familia, que es de mañana y tengo que ir a trabajar. Luego despierto y veo que sigo aquí³.

Debo comenzar definiendo la *frontera*: la separación o división territorial convenida entre dos o más grupos humanos. A partir de esta idea se constituye la geopolítica, el *limes* identitario, el *border*. La arbitrariedad de la línea es una clara herida en un territorio, la cual no cicatriza, sino que se ve alimentada por un proceso irresoluble, que escinde culturas. Es una frontera viva, y quienes la habitan la asumen en su contradicción, sea del tipo que sea, donde los sujetos que la habitan asumen en plenitud su condición de, nunca mejor dicho, marginalidad.

Parto de la sorpresa de que no se cuestiona el *statu quo* de la frontera, su origen y funcionamiento. Suele ser descrita en su estado actual, es criticada por sus extremos en el contexto de la era Trump... pero se invisibiliza su origen, sus razones sociohistóricas, la política, la guerra, el despojo, los muertos, la discriminación, el trasfondo económico siempre presente, la violencia y la arbitraria imposición de los límites.

El segundo problema [...] se refiere al trazado de las fronteras. [...] la localización de las fronteras casi siempre ha venido determinada por factores que ahora reconocemos como ilegítimos –por ejemplo, conquistas, colonización, la cesión de territorios de una potencia a otra sin el consentimiento de la po-

3 Francisco Cantú. *La línea se convierte en río* (Madrid: Debate, 2018) 227.

blación local, etc.—. En suma, sabemos que las fronteras existentes son en su mayoría el producto de injusticias históricas⁴.

En relación con este espacio fronterizo, o a los textos ficcionales que centran su mirada en él, es necesario destacar el carácter testimonial o de denuncia, y el recurso a la autoficción. Podemos apreciar una serie de relatos que comprenden la migración; hacia la propia frontera, hacia el *otro* lado, y otros que describen las vivencias de los personajes fronterizos.

Es posible añadir otra dicotomía: la narración irónica frente a la voz narrativa que podemos denominar pesimista. Los procesos descritos son muy similares, pero cambia la perspectiva. El cruce y sus peripecias son escritos-descritos desde un tono paródico y de crítica que pone de relevancia la idealización de la frontera en el imaginario colectivo.

### FRONTERA Y VIOLENCIA

La realidad social en la frontera entre México y Estados Unidos es violenta. Si bien buena parte de las prácticas contemporáneas de la violencia se manifiestan en todos los espacios del orbe, hay lugares que de acuerdo con los llamados datos duros (cifras que pretenden ser objetivas) evidencian índices, prácticas y parámetros inusuales. En la frontera, como nos lo ha recordado la masacre de hace unos días, se exacerban los claroscuros. En palabras de Sayak Valencia:

En Tijuana el contraste es una categoría fundamental, y se evidencia en su diferencia respecto de San Diego [...] mientras San Diego [...] se engalana de edificios, bahías y playas, Tijuana, su vecina meridional, se encuentra salpicada de construcciones de emergencia, en donde conviven campos de golf con chabolas y construcciones de lo más variopinto que van desde casas hechas con materiales de desecho hasta enormes palacetes edificados con un estilo que podríamos denominar *narcoarquitectura*⁵.

La narrativa ficcional (cuentos y novelas, sobre todo) ha desarrollado en México y Estados Unidos una visión crítica sobre las prácticas de la violencia. La literatura *del narco* (narcopoder, narcocultura, narcocorridos, narquíos, narco *pop*), y la de la violencia (del Estado, de los grandes oligopolios, del crimen organizado, y la omnipresente violencia machista, sistemática desde lo micro hasta los feminicidios), han sufrido distintas críticas. Hay quien las tacha de moda, tendencia comercial, recreación en un amarillismo de folletín, o incluso se llega a aseverar que incentivan la propia espiral destructiva. Se trata de una violencia «aclamada-repudiada-rentabilizada por los medios de comunicación», de nuevo en términos de Valencia. La hemos normalizado

4 Will Kymlicka. *Fronteras territoriales: una perspectiva liberal igualitarista* (Madrid: Trotta, 2006) 38.

5 Sayak Valencia. *Capitalismo Gore* (Melusina: Barcelona, 2010) 128.



a un grado que debiéramos detenernos a pensarlo, a pensarnos, para evitar que «la violencia [siga siendo] concebida como un objeto de consumo ... y la muerte como espectáculo y modo de vida» (de nuevo refiero las palabras de Valencia). Nos miramos al espejo y preguntamos, parafraseando a Francisco Cantú, ¿cómo es que viven con el miedo, cómo es que sobreviven?

Las páginas que siguen buscan configurar una vía de lectura de estas prácticas desde las fabulaciones en torno a la temática de la violencia, así como valorar su aporte a la *visibilización* y relectura de un fenómeno vivo pero que se ha integrado como parte del decorado mediático y de lo cotidiano. El objetivo principal, esta tarde con ustedes y a largo plazo con la investigación que llevo a cabo, es establecer que, más allá de la denuncia, las estadísticas conservadoras y parciales, el periodismo y las políticas públicas inoperantes, los textos ficcionales son capaces de ahondar en distintos aspectos y complejidades de la violencia ejercida contra las mujeres migrantes, y como ellas la asumen o trastocan. Este avance supone una visión crítica y corresponsable que pudiera conducir a la *resolución* de una práctica cuya solución nos atañe a todos.

#### LA MIGRACIÓN COMO PÉRDIDA, EL CUERPO COMO HERIDA

La lectura que hago parte del estudio del sistema que hace posible esta violencia; sobre el objeto de ella, y sobre un proceso que la agrava. Según la propuesta de Sayak Valencia, el capitalismo gore desarrolla una violencia sistémica que va más allá de la mera vulneración de los derechos o la agresión contra las personas, y se conforma en solaz y divertimento de una sociedad enajenada por las aspiraciones del consumo, lo que conduce a su ejercicio repetido y a la negación de los individuos en pro de su representación.

La violencia contra el cuerpo es real, como entidad biológica y psicosocial, pero sobre todo como constructo y signo. El cuerpo no es el mismo para el conjunto de los seres humanos: mujeres y hombres *usan, poseen* un cuerpo diferenciado no sólo en sus características biológicas, sino en sus particularidades culturales. Se ha normalizado la vulneración de la mujer, asumido el maltrato, se han puesto en práctica formas políticamente correctas en el habla que quedan en agua de borrajas y se habla de un tiempo pasado que fue peor que no ha sido superado por la mayor parte de las mujeres del orbe. Sostiene Liliana Pedroza, escritora de Chihuahua, situando su narración en Ciudad Juárez:

Y las palabras *Se busca o Desaparecida*. Quizá eran tantos carteles puestos en tantos lados que la gente ya no los miraba. La ciudad parecía coleccionar retratos de mujeres perdidas. Podía verme en ellas, nuestros rasgos generales eran parecidos. Cabello largo, oscuro, ojos castaños, boca grande, alrededor de veinte años. ... [y como añade Cecilia, la antropóloga forense] «Cualquiera puede dar cátedra desde su salón de clases, su sueldo fijo y sus miles de kilómetros lejos de la realidad. Lo difícil está aquí, enfrentarse con la muerte, los

rostros, los mismos rostros siempre, los del doble infortunio, ser mujeres y pobres»⁶.

La migración exagera esta violencia contra las mujeres, dado que en el tránsito pierden asidero en más de un sentido y se ven sometidas a vejaciones sistemáticas. Citando a Trump, el último que debería ser referido como alguien de confianza, una de cada tres mujeres migrantes son violadas en su tránsito por México. Migración es sinónimo de desarraigo. Migrar es pasar de tener derechos humanos a convertirse en personas ilegales, e presión habitual que no tiene sustento jurídico pero pone en evidencia un conjunto de prejuicios heredados, en términos de Habermas, del sistema feudal y de la falta de cuestionamiento del estatuto fronterizo y la falta de discusión sobre el origen y razones de ser de los límites territoriales.

### LOS LUGARES DE LA VIOLENCIA

En este espacio binacional, Mexamérica o América ocupada, se encuentran ciudades, regiones y trayectos que sirven de ejemplo por la violencia que se desarrolla en ellas. Son coordenadas de un mundo donde se exageran prácticas que, si bien representan una faceta de lo humano, destacan por diferentes condiciones en el mapa de las prácticas criminales y de violencia del hombre contra el hombre y la mujer. Situaciones similares, no explicables ni explicadas por circunstancias emergentes, han determinado ciertos espacios históricamente violentos. Pongamos el caso de la frontera mexicoestadounidense, teniendo en cuenta sus características relevantes: el mayor trasiego de personas, productos, dinero y armas del mundo.

Varias de las coordenadas habitualmente violentas de México se sitúan en ciudades fronterizas con el vecino del norte: Tijuana, Piedras Negras, Ciudad Juárez, Ciudad Victoria. De extremo a extremo de la frontera (desde al Pacífico hasta el golfo de México, desde el desierto hasta la desembocadura del Bravo) la violencia ha estado presente en las más diversas formas en el discurso escrito: desde *Nafragios* de Cabeza de Vaca hasta la última novela de Don Winslow, *La frontera*, pasando por esa letanía inacabable, sucia y rezumante titulada *Cristo vs Arizona* de Camilo José Cela. Todas recrean un espacio y unos habitantes sórdidos que con dificultades pueden ser entendidos o situados en otro contexto.

De manera complementaria a estas formas de violencia contra el cuerpo, y sustento de un capitalismo de fondo patriarcal que se solaza en la violencia gratuita, no deben pasar por alto los asesinatos de mujeres en estas «zonas calientes», incluso en mayor porcentaje con respecto al resto del país (cifras que contrastan el caso de México, 6.67 y de España, 0.1). «El informe (de la ONU, de 2018) anotó que ocho de cada diez homicidios a escala global tiene

6 Liliana Pedroza. *Aquello que nos resta* (México: Tierra Adentro, 2009) 101-102.

por víctima a un hombre. Pero el mismo reporte señala que más de ocho de cada diez de las víctimas de homicidios perpetrados por la pareja o compañero íntimo son mujeres».

Narrativa (mentira que se sabe mentira) y denuncia (palabras impresas o digitales que se las lleva el viento) constituyen relatos complementarios: las novelas se alimentan de un periodismo a pie de calle, de reporteros y fotógrafos que escriben una realidad cada vez más cercana, una violencia que se extiende hasta el propio gremio del periodismo.

Cuando cruzamos el río había un hombre esperándonos, un tipo blanco con tatuajes. Estaba en una camioneta. Nos subimos y nos llevó a la casa en McAllen. Cuando llegamos el tipo empezó a hablar y me dijo que era la carne nueva.

En la frontera sur de Estados Unidos, mujeres y niñas migrantes son víctimas de agresiones sexuales que con frecuencia no se reportan, investigan ni castigan. [...] *The New York Times* encontró decenas de casos tras entrevistar a oficiales de policía, procuradores, jueces federales y activistas por los derechos de migrantes en todo Estados Unidos y estudiar reportes policiales y de tribunales en Texas, Nuevo México, Arizona y California⁷.

La violencia que sufren las mujeres migrantes sucede en el periplo, pero está presente también en los lugares de procedencia y de destino en todas sus formas, desde la emocional hasta la física, desde la íntima hasta la que lleva a cabo el sistema.

## LA ESPERANZA

La frontera no solo es el sitio de la amenaza o el sueño americano, sino que también se abre como un lugar sometido a presión donde todo es posible. Como señalan los propios colectivos migrantes, también hay noticias positivas sobre los migrantes, y en los textos ficcionales que asociamos a la experiencia de la violencia hay perfecta cabida para, si no la esperanza, al menos sí la ironía.

En 1994 se publicó un libro de cuentos fantásticos (que desarrollan temáticas desde la tradición mítica oral hasta la ciencia ficción postapocalíptica), *Frontera de espejos rotos*. En este volumen participan a partes iguales escritores mexicanos y estadounidenses, haciendo una lectura no exenta de crítica social de la situación fronteriza, migratoria, desigual y violenta entre los Estados Unidos de América y México. Harold Jaffe, narrador que experimenta con formas y temas, hace una propuesta de relato poco habitual en «Bomba inteligente (Luz)». Presenta una fábula mexicana que es la versión fronteriza

7 Manny Fernandez. «“Tienes que pagar con tu cuerpo”: la violencia sexual en la frontera» (*The New York Times*, 4 de marzo de 2019) <<https://www.nytimes.com/es/2019/03/04/mujeres-migrantes-violencia/>>.

(más cercana a Robert Rodríguez que a Francois Truffat) de *Cortísimo metraje*, de Julio Cortázar:

Tengo una idea de lo que va a pasar después. Impulsado por las bandas y estrellas de la Bud helada, Duane viola a la mexicana en la cabina de su Bronco.

Has visto demasiadas películas de sexo, compañero. Número uno, el interior de la cabina es lo máximo en tecnología, piel finísima, y no va a mancharlo violando a una mexicana. Lo que hace es llevarla a este lugar sombreado que él conoce, con álamos y palmas de abanico que cubren como algodón la tierra dura y caliente. La saca de un jalón de la cabina mientras se baja los jeans. «Puedes gritar todo lo que quieras, señora mexicana. De todos modos nadie te va a oír». Sólo que ella no está gritando. Está sacando una navaja de afeitar del sostén y él, con los jeans apretados y los calzoncillos debajo de las rodillas y una semie-rección, le ofrece un blanco gordo, y ella corta hacia arriba como si llevara un machete, en una especie de memoria ancestral o algo así.

¿Qué estás diciendo? ¿Lo cortó?

¡Ja! Lo acoñó. Tiene suerte de seguir vivo. Si a eso se le puede llamar suerte. Se llevó todo excepto un pedazo del testículo izquierdo. O tal vez era el derecho. Pero, ¡qué diablos! Bien pudo haberse llevado toda la enchilada. Entonces, mientras él yacía allí en estado de choque, taponándose la sangre con los calzoncillos, ella se sube de nuevo a la cabina de su Bronco y conduce en dirección a Caléxico, donde se encuentra con un auto de la Policía de Caminos de California. Le explica lo que sucedió a la mujer policía y llevan a Duane al hospital, le salvan la vida, pero es todo lo que pueden salvarle.

¿No le quedó nada? ¿De su... virilidad?

Todo se fue.

Así que supongo que no la llevaron a juicio, a la mexicana.

¿Bajo qué cargos? Se estaba defendiendo de una violación con violencia, ¿no es cierto?⁸

En estos relatos la mujer deja de ser cuerpo vulnerado y se convierte en sujeto. La situación de indefensión asociada a la situación de la mujer migrante se modifica en pro de una asunción del hacer que torna sujeto (quien asume su subjetividad, su acción como propia) al objeto (la mujer desdibujada, la boina gris de Neruda, que nunca me ha gustado justo por eso). Narrativa y realidad confluyen en la puesta en común de una salida, en este caso violenta pero no por ello libre de cierta justicia poética. La protagonista del cuento de Jaffe se encuentra en mayor indefensión por encontrarse lejos de casa, sin vehículo y «a merced» del gringo. En la tradición del ejercicio de la violencia masculina pareciera encontrarse un trasfondo de poder que pareciera validar, justificar y facilitar, en muchos casos, la violencia sexual.

Las ficciones (y las realidades) persisten en la alternativa. En la lectura y en la escritura de una realidad distinta, donde la mujer deja de ser objeto (cuerpo

8 Harold Jaffe. «Bomba inteligente (Luz)», *Frontera de espejos rotos* (México: Ediciones Roca, 1994) 49-52.

vulnerado y vulnerable) y se transforma en sujeto de su acción, incluso al extremo de utilizar las «armas del enemigo» contra quien intenta violentarla. Parece haber resquicios en el monolito aplastante de un capitalismo gore, visiones divergentes en los relatos posibles, formas nuevas en las que el Cuerpo (con mayúscula), pone de cabeza maniqueísmos y presunciones. Pero estas reacciones violentas a una situación violenta masculino-femenina son referidas en otros textos:

Y una fuerza furiosa movió mi mano, y saqué el tlatequini del elpantli y se lo enterré en el cuechtli, y me quité para que no me embarrara ... Afuera, los policías gritaban que abriéramos la puerta. Pero yo me senté en el sofá a ver cómo al *Zopilote* se le iba la sangre, y la mancha crecía y crecía, como si fuera un lago, mientras recordaba cómo él, para ganar dinero, nos obligaba a acostarnos con borrachos que nos golpeaban con cintos o látigos⁹.

Una joven mujer es la protagonista del relato «Querido subcomandante Marcos», de Roberto Pérez Valero. Su acción sólo repite lo que hacía con los animales en su pueblo en un remoto paraje de Chiapas: sacrificar al animal, de ahí la pervivencia del mote, que como aquellas aves de Prometeo no ha hecho más que hurgar en sus entrañas.

De manera intencional he soslayado hablar de una perspectiva teórica para esta conferencia. No cabe aquí ahondar en conceptos y perspectivas que vinculan sociología, ciencia política, economía, además de los propios de la teoría de la narrativa. La realidad que recrea la literatura es tan brutal que nos asalta desde los periódicos y los noticieros de los días recientes, con los asesinatos de El Paso, el racismo militante de Trump, la *razia de la migra* en Misisipi, las condiciones en nuestros países del sur de la *border* que impulsan la migración que es origen, razón y fin de los conflictos fronterizos.

Vivir del otro lado. Sobrevivir. Asimilar. No siempre hay alternativas, y vivir en el otro lado puede tener un sabor agridulce, como se relata en la novela *Mica chueca*, de M. J. Sáinz:

Por eso Juliana Osuna reniega de sus padres, por traérsela de morrita y haberla sentenciado a una vida con tantas limitaciones.

Sí, aprendió inglés; sí, ya se va a graduar de la high school.

Pero su única opción de arreglar papeles es casarse con un ciudadano como Marco Guaxiola. ...

No quiere terminar como tantas mojarritas que diariamente toman el bus número 60 en la Pacific para ir a trabajar a las fábricas de Vernon o a las tiendas de los callejones de Downtown L.A. [...]

Estar quemada en la *high school* es que los batos con feria sepan que se la pueden echar al plato en frieguisa si le avientan un verbo y se la llevan al partido de football.

9 Roberto Pérez Valero. «Querido subcomandante Marcos», *Un hombre toca la puerta bajo la lluvia* (México: Random House Mondadori, 2009) 51.

Estar quemada en la *high school* es que las rucas la señalen y digan que está echada a perder. ...

Sabe que ningún batito con papeles la va a tomar en serio¹⁰.

Se destaca en estas citas diversas de protagonistas mujeres el que son personajes que toman decisiones. No siempre son las adecuadas (por sus resultados, por la perspectiva de quienes las rodean) pero al cabo se trata de asumir la responsabilidad sobre sí mismas, su cuerpo, su estar-en-el-mundo.

Esta literatura en y sobre el *finis terrae* atiende a profundidad la violencia en sus manifestaciones contemporáneas, en cuanto a la migración, el cruce fronterizo y la vulneración del cuerpo de la otra y el otro. No es una narrativa fácil de digerir, es incómoda para los puristas y tendenciosa para quienes tienen contacto con los sucesos de la realidad, pero asoma la punta del iceberg. Es mucho lo que se queda en el tintero, a lomos de ese tren de pesadilla al que llamamos *La bestia*, en el desierto, en las garitas fronterizas, en la piel de los personajes de las historias de vida.

Algo de la insensibilización que nos amenaza desde las pantallas y los medios digitales e impresos se puede combatir con la pausada y descarnada escritura con palabras. La literatura nos permite una reflexión a partir de la hipérbole de los detalles, el relato de lo probable que sucede en las zonas oscuras de nuestras sociedades «democráticas» que fundan su actuar en «nuestros derechos».

Confío en haber abierto las compuertas de un universo ficcional para que nos detengamos a pensar en la falsa ingenuidad e inutilidad de la literatura. La escritura es el mundo, no un mero reflejo, lo que nos falta es aprender a ver; al cabo, parafraseando a Cantú, lo que trato de hacer mientras la noche se instala en el valle es distinguir la ubicación exacta de la frontera, y quienes la habitan, que fluye a través de aquella extensión iluminada por palabras.

---

10 M. J. Sáinz. *Mica chueca* (México: Fondo Editorial Tierra Adentro, 2009) 44, 73.



# LOS ESTUDIOS LITERARIOS Y LINGÜÍSTICOS EN LA ACADEMIA COSTARRICENSE DE LA LENGUA¹

LITERARY AND LINGUISTIC STUDIES OF THE COSTA RICAN  
LANGUAGE ACADEMY

*Carlos Francisco Monge*²

Universidad Nacional, Costa Rica

## RESUMEN

En la modalidad de conferencia, en forma descriptiva y analítica se ofrece un recorrido por las principales tendencias en los estudios lingüísticos, filológicos y literarios, desarrollados a lo largo de su historia en los discursos de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua. De cada una de sus principales ramas se exponen diversos aspectos y direcciones, y la evolución de sendas disciplinas desde los primeros discursos hasta la actualidad.

## ABSTRACT

In this address, a descriptive and analytical discussion is provided of the main trends in linguistic, philological and literary studies developed throughout the years in the speeches given by new members of the *Academia Costarricense de la Lengua* [Costa Rican Academy of the Language]. Various aspects and ramifications are presented regarding each of the main branches, including the evolution of these disciplines beginning with the first speeches up to the present.

**Palabras clave:** lingüística, estudios literarios, español de Costa Rica, lenguas indígenas, Academia Costarricense de la Lengua

**Keywords:** linguistics, literary studies, Costa Rican Spanish, indigenous languages, Costa Rican Academy of the Language

## PREÁMBULO

Debo empezar por señalar lo que para muchos de ustedes está a la vista: que esta Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje se fundó hace cuarenta y cinco años, con la misión de desarrollar, en forma conjunta y complementaria, estudios de alto nivel académico sobre los hechos literarios, sobre la lingüística en sus diversas manifestaciones y sobre la enseñanza de lenguas,

---

1 Versión ampliada y corregida de una conferencia leída el 9 de agosto de 2019 en el *VI Congreso de Lingüística Aplicada* (CILAP), llevado a cabo en la Universidad Nacional (UNA), de Costa Rica, organizado por su Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

2 Correo electrónico: [www.cfmonge@hotmail.com](mailto:www.cfmonge@hotmail.com).



la materna y las extranjeras. En sus primeros años se pensó en forjar con la nueva institución un centro de investigación en el que confluyeran diversas formas de acercamiento —epistemológico y disciplinar— a los saberes de su especialidad. Se puso en marcha, incluso, un plan de doctorado en lingüística, que alcanzó algunos resultados (no siempre todos los deseados, hay que decirlo) que todavía ejercen alguna influencia en la actualidad. Los estudios literarios también han evolucionado desde entonces, con la experiencia acumulada de los que entonces eran jóvenes y entusiastas profesores, que completaron su formación, en no pocos casos, en el exterior. A ello, hay que sumarle los estudios traductológicos, inaugurados y desarrollados desde hace veinticinco años³.

Hoy me trae aquí referirme a algunos resultados de una investigación en curso, que efectúo con el profesor don Gabriel Baltodano, denominada *Desarrollo, tendencias y proyecciones de los estudios literarios y lingüísticos en Costa Rica*, que a su vez formará parte de un trabajo mayor sobre la historia de las ideas estéticas en Costa Rica⁴. Luego pensamos ampliarla a todo el ámbito centroamericano. Me voy a ocupar del panorama de los estudios sobre literatura y sobre lingüística, incluidas las exploraciones sobre el español de Costa Rica y sobre sus lenguas indígenas, que han quedado expuestas en un conjunto de los mencionados «discursos de ingreso».

La Academia Costarricense de la Lengua se estableció en 1923. Sus fundadores fueron casi todos muy connotados escritores o profesores de lengua, y algunos que ejercían como auténticos lingüistas, si bien sin tener estudios formales académicos. En su estatuto es obligado que sus miembros lean un discurso sobre temas atinentes a los estudios literarios, a la lingüística o a asuntos afines, ante el pleno de la corporación, casi a modo de carta de presentación para demostrar su competencia académica y profesional. Leído su discurso, el candidato debe atender la «respuesta» de uno de los miembros numerarios, para la aprobación para su ingreso. Este procedimiento, en apariencia protocolario, se ha mantenido a lo largo de los casi cien años de existencia de esa institución cultural.

Tales discursos, como digo, han versado en sus líneas generales sobre las dos grandes áreas del saber letrado: los estudios literarios, en especial sobre la literatura costarricense y sobre asuntos de la lengua, con particular interés en el español de Costa Rica, en sus diversas modalidades y aspectos de interés,

3 La profesora Sherry E. Gapper, después de obtener su posgrado en el Instituto de Lenguas Modernas y Traductores, de la Universidad Complutense de Madrid, ha sido la principal gestora de la disciplina, en la ELCL, como fundadora y directora de un programa de estudios de posgrado en la ELCL. Posteriormente, más personal académico se ha integrado al proyecto principal.

4 Se trata del proyecto n.º 0018-18, oficialmente inscrito en la Vicerrectoría de Investigación, de la Universidad Nacional, Costa Rica.

además de aproximaciones a las lenguas indígenas costarricenses y el contacto entre lenguas.

Como no queda otro remedio, casi textualmente retomaré aquí algunos de los avances, ya escritos, alcanzados a lo largo de este año en la investigación mencionada, empezando por decir que los estudios literarios desarrollados en los discursos académicos han abarcado cinco grandes áreas, a saber: (a) aproximaciones conceptuales generales sobre el lenguaje literario; (b) estudios particulares, con acercamientos temáticos o discursivos; (c) entornos literarios, históricos o sociales; (d) sobre la formación literaria en Costa Rica y (e) la recepción literaria, la crítica, la lectura y la didáctica de la literatura. En cuanto a los estudios lingüísticos, podríamos subdividirlos en siete: (a) consideraciones de tipo general sobre el lenguaje humano (es decir, reflexiones sobre filosofía del lenguaje); (b) el español (o castellano) como modelo de lengua, tradición y cultura; (c) el binomio norma culta/uso coloquial de la lengua; (d) aproximaciones sobre el español de América, incluidos estudios lexicográficos, fonológicos y dialectales del español de Costa Rica; (e) los contactos interlingüísticos y (f) estudios sobre lenguas indígenas, principalmente las de Costa Rica.

## SOBRE LOS ESTUDIOS LITERARIOS

Una primera tendencia en los discursos académicos sobre los estudios literarios se circunscribe al hecho material del texto, o bien de sus implícitos conceptuales: qué es el lenguaje literario, y en seguida qué es el hecho literario; es decir, cómo se instituye en cuanto obra de arte verbal. De ello se adentra esa misma tendencia en asuntos de orden temático (descripción y análisis de contenidos, mensaje, propósito, efecto en el lector, etc.), o bien en problemas discursivo-literarios (estilo, retórica, propiedad lingüística, variedades dialectales, virtudes estético-literarias).

Las consideraciones iniciales sobre el lenguaje literario como tal aparecen en el discurso de ingreso de Napoleón Quesada Salazar, leído en agosto de 1934, fecha tardía si se considera que ya existía en Costa Rica una tradición nada despreciable de estudios sobre el mismo tema; el más destacado, *Las categorías literarias* (1923) de Roberto Brenes Mesén (miembro fundador de la ACL)⁵. Las tesis de Quesada Salazar son las más o menos convencionales para su época y circunstancias: el lenguaje literario como manifestación eximia de la lengua y, por tanto, modelo ejemplarizante⁶. Los estudios de Murillo Zamora, sobre Cervantes, y el de Mora Rodríguez, sobre Rubén Darío, tocan de soslayo ciertas propiedades del lenguaje literario, en cuanto representación

5 Roberto Brenes Mesén. *Las categorías literarias* (San José: J. García Monge, ed., 1923).

6 Napoleón Quesada Salazar. «Discurso del profesor Napoleón Quesada Salazar», en Aleejandro Alvarado Quirós, ed. *Discursos pronunciados por tres señores académicos* (San José: Academia Costarricense de la Lengua, 1935): 39-57.

de la realidad, desde los cánones de la ficción y de un sistema retórico específico, pero no pierden interés sendos acercamientos porque ambos parten de que el tratamiento del objeto (lo literario) es filosófico⁷; sin embargo, también orientan sus reflexiones sobre problemas epistemológicos que llevan a replantear el rango del lenguaje literario como noción cultural. Si bien circunscrito a un ámbito relativamente acotado —el lenguaje popular de Aquileo J. Echeverría— Carlos Rafael Duverrán explora los rasgos caracterizadores de las *concherías*, como forma específica de escritura que, como tal, la asocia a su referente (el ser costarricense); no es por azar que vincula dos conceptos en el título de su discurso: «lengua y creación».

Los acercamientos temáticos han sido los más desarrollados entre los discursos académicos. Especialmente en sus orígenes, están marcados por una poética de procedencia decimonónica, de tipo positivista, que ve en las manifestaciones literarias un ejercicio de ideas, contenidos e intenciones. Los primeros discursos académicos se ocupan de las letras costarricenses en cuanto representativas de la realidad nacional, independientemente de definir o especificar en qué consiste. Las letras nacionales han de referirse a nuestra cultura, a sus peculiaridades históricas, sociales y lingüísticas, ha de ser auténtica y, sobre todo, generar una suerte de aquiescencia en quien lee. Esta tendencia se proyectó durante los siguientes decenios. Los estudios de Charpentier sobre la poesía de Julián Marchena, el de Duverrán sobre la de Aquileo J. Echeverría y el de Jézer González sobre la lírica de Carlos Luis Sáenz, que aparecieron en un corto lapso de cuatro años (entre 1985 y 1989) tienen en común su fomento a estudios más sistemáticos y detenidos sobre la lírica costarricense, y el haber puesto el acento en el efecto semiótico de referencialidad, imaginaria o no, del discurso poético⁸. Con amplitud, cada uno de sus autores se ocupa de los temas y motivos más visibles, no solo como manifestación estético-discursiva de una visión de mundo sino también por cuanto es señal de una interpretación particular de la relación del hablante (el poeta) con su entorno histórico y material.

Las aproximaciones lingüístico-estilísticas (a las que habría que añadir el ejercicio estrictamente filológico) forman parte de los enfoques *intrínsecos*. Intrínsecos, por supuesto, relativamente; ni el inmanentismo como misión de no salirse un punto del texto como objeto material (¿la palabra escrita e im-

7 Roberto Murillo Zamora. «El curioso impertinente: variaciones filosóficas sobre un tema de Cervantes», *Revista Nacional de Cultura* 9 (1990): 43-54; Arnoldo Mora Rodríguez. «Rubén Darío y la estética del modernismo» (San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1996).

8 Jorge Charpentier. «Fuga y contrapunto en la poesía de Julián Marchena», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* III, 4 (1989): 23-39; Carlos Rafael Duverrán. «Las *Concherías*: lengua y creación», *Revista Nacional de Cultura* 28 (1988): 32-42; Jézer González Picado. «Discurso de incorporación», *Revista de Filología y Lingüística* XVI, 2 (1990): 127-133.

presa?), ni los ejercicios descriptivos, interpretativos o disciplinarios desde esferas del saber que toman el hecho literario apenas como punto de referencia para desplegar programas epistemológicos particulares.

Esta tendencia tiene sus orígenes en la idea de que el acto de escritura es, principalmente, una operación discursiva; la tesis de que la obra literaria supone en su autor una voluntad estética que aparta el lenguaje del uso ordinario, coloquial o pragmático; incluso en aquellos casos en que se admiten modalidades cercanas a lo ordinario o realista. Aun en los casos en que se encomia el uso directo, la claridad expresiva, la cercanía con el habla vulgar o popular (asuntos casi tópicos en buena parte de la crítica literaria costarricense), los análisis y comentarios suelen abogar por el acierto, la destreza lingüística, la elaboración de matices y estrategias que hacen del texto una manifestación meritoria o ejemplar.

Pasemos a la tesis de que la obra literaria aparece en una determinada condición histórica. Tal es el punto de partida de las aproximaciones extrínsecas que adoptan los discursos académicos, con mayor o menor énfasis. Tales aproximaciones son, en sus aspectos generales, de tres tipos: (a) aquellos estudios que cotejan la unidad de la obra literaria con otros conjuntos o con unidades análogas; se trata de los estudios de base comparativa, que exploran relaciones significativas entre obras literarias, teniendo en cuenta las condiciones de cada cual, así como su posición cronológica, con interrogantes del tipo cuál influyó en cuál y de qué modo; (b) las aproximaciones socio-históricas a los hechos literarios, que en un uso muy distendido se ha tomado como «sociología literaria»; (c) las aproximaciones que apuntan a problemas más específicos, de índole ideológica: la identidad, la idiosincrasia, las reivindicaciones sociopolíticas, dentro de las que caben la participación en movimientos sociales hasta la recuperación de nuevos discursos asociados a una condición social.

Mención aparte requiere una aproximación con una variante más bien política, incluso ideológica. Es el caso de aquellos discursos que derivan hacia problemas conceptuales específicos de índole «programática»: qué representa o debe representar la literatura, cuál es (o debería ser) su misión social, qué rango (social) tiene el oficio de escribir, o o bien cómo insertar modalidades discursivas particulares del hecho literario, no canónicas o magramente reconocidas. Es una tendencia relativamente reciente, aunque con significativos antecedentes, como el discurso de Marín Cañas⁹, centrado en el oficio mismo de escribir y, por tanto, en el papel del escritor en Costa Rica, que también recogieron discursos posteriores como el de Cañas Escalante, Durán Ayanegui, Albán Rivas, más recientemente Cortés Zúñiga, y quizá algo marginalmente

9 José Marín Cañas. «Discurso de incorporación del nuevo académico», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* III, 4 (1959): 4-11.

el de Chaverri Fonseca¹⁰. Se ocupan de la literatura como un hecho social que supone componentes extraliterarios, por lo regular haciendo hincapié en la condición misma de la figura del escritor como ente social. Son aproximaciones sobre la figura del escritor, no sobre la condición literaria.

La cuarta gran área ocupada por los discursos académicos es la de los que tratan problemas esenciales sobre la formación literaria costarricense. Si bien en forma discontinua, de los problemas sobre la formación de una literatura nacional se tratan cuatro asuntos básicos: el papel de la tradición literaria (española principalmente); las manifestaciones literarias en su relación con la identidad nacional; el papel que ha desempeñado la literatura folklórica (esto es, la literatura popular); las numerosas consideraciones sobre los orígenes y fuentes de ciertos hechos literarios, en particular aquellos que han quedado excluidos de un canon, más o menos oficial, pero creado por la misma crítica literaria.

En varios de los discursos académicos se reitera una relación entre las características de una nacionalidad y sus manifestaciones artístico-literarias. Los primeros discursos, muy imbuidos en las tendencias de la crítica literaria de entonces, reconocen el papel de la tradición hispánica, pero en seguida exploran los aportes propios, si bien todavía escasos, de los autores nacionales. Varios señalan con razón el papel fundamental de la literatura folklórica, como raíz de las letras costarricenses, que la hace corresponder con lo más auténtico del ser nacional.

Los discursos que con más precisión y desarrollo se refieren al papel de la tradición literaria, son el de Abelardo Bonilla y el de León Pacheco¹¹. El primero, «Antecedentes y características diferenciales de la literatura costarricense», es el punto de partida para poner en marcha una tarea fundamental: efectuar una historia completa de las letras costarricenses. Pacheco hace hincapié en que no cabe pensar en la generación espontánea de la literatura; sostiene que las hispanoamericanas —incluida la nacional— reciben una marcada influencia de las literaturas española y francesa, aunque se cuida

10 Alberto F. Cañas. «Moisés Vincenzi y la soledad del escritor costarricense», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua*, VII, 11 (1968): 3-8; Fernando Durán Ayanegui. «La aleatoriedad de las vocaciones y otros aforismos», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* I, 1 (2005): 15-30; Laureano Albán Rivas. «La palabra imposible», *Discursos, Academia Costarricense de la Lengua*, <https://www.acl.ac.cr/d.php?lar>; Carlos Cortés Zúñiga. «La orfandad de la lengua», *Academia Costarricense de la Lengua, Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 14, 2 (2019); Amalia Chaverri Fonseca. «La literatura: entramado de ficciones», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 3 (2008): 69-84.

11 Abelardo Bonilla. «Antecedentes y características diferenciales de la literatura costarricense», en *Historia de la literatura costarricense* (San José: Trejos Hermanos, 1957). Tomo I, pp. 13-35; León Pacheco Solano. «Discurso de incorporación», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* III, 4 (1963): 3-18.

de distinguir entre una relación imitativa y un contacto que ha estimulado la reelaboración en procura de una configuración original y propia. Más recientemente, Rubio Torres hizo observaciones análogas, a propósito del cultivo y desarrollo de una literatura infantil costarricense¹².

Durante la década de 2000 dos discursos dejaron de lado el tema de las fuentes o influencias entre literaturas extranjeras y la nacional, para señalar más bien los contactos (culturales, literarios o lingüísticos) entre ellas. Más desde una perspectiva histórica que textual, con el discurso que leí en 2006¹³ intenté trazar un recorrido para señalar el significado que para la historia literaria nacional pudieron haber tenido tanto las relaciones interpersonales de poetas costarricenses con sus coetáneos peninsulares, como el acceso al acervo propiamente literario, necesariamente recíproco entre Costa Rica y España: lecturas, intercambios bibliográficos (incluido el mercado librero), crítica e historia literarias, experiencia académica, acceso efectivo a la actividad editorial. Poco después, Rossi Lara leyó su discurso, en el que plantea un asunto completamente novedoso, por su tema y por la perspectiva adoptada: es el primer caso en romper con el canon de la historiografía literaria costarricense, para develar que en la formación literaria nacional existe una literatura no escrita en español, que no ha sido reconocida como tal, no obstante su valor documental, literario y lingüístico. Se trata de «la primera literatura escrita afrocostarricense», cuya fuente es la cultura de origen británico-victoriano¹⁴.

Ya desde el último tercio del siglo XX se empezó a impulsar la crítica literaria como tema de los discursos académicos. En su discurso, Arce Bartolini hizo hincapié en reconocer y revalorizar el acercamiento a la literatura desde el rigor disciplinario que da la crítica filológica, con apoyo lingüístico y de erudición, garantes todos de un conocimiento riguroso de las letras, en especial las hispanoamericanas¹⁵. Tenía ante sí los avances de Bonilla Baldares, en Costa Rica, y su vasta experiencia docente en el exterior. Acuña Zeledón, a propósito de su antecesor, describe los procedimientos y alcances del pensamiento de Bonilla Baldares, impulsor de una más moderna crítica literaria. Duverrán Pérez explora el potencial de la disciplina para examinar, desde mejores ángulos, el objeto literario, y dejando de lado al escritor como entidad biográfica y solo como entidad textual.

- 
- 12 Carlos Rubio Torres. «Literatura infantil o la inefable búsqueda de una definición», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 11 (2016): 11-25.
  - 13 Carlos Francisco Monge. «Andanzas españolas de la poesía costarricense», *Revista Nacional de Cultura* 44 (2006): 3-18.
  - 14 Anacristina Rossi Lara. «El corazón del desarraigo: la primera literatura escrita afrocostarricense». Discursos. Academia Costarricense de la Lengua. <https://www.acl.ac.cr/d.php?arl>.
  - 15 José María Arce Bartolini. «Federico de Onís: un homenaje a su memoria», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* XII, 21-22 (1968): 14-34.



Sin embargo, el primer discurso que adopta como tema y objeto de estudio la crítica literaria como tal es el de Virginia Sandoval de Fonseca, que enuncia como «reflexiones sobre la crítica»¹⁶. Señala tres asuntos fundamentales: la inseparabilidad del hecho literario de los comentarios que incita (i. e., estudio, análisis, valoración); el obligado rigor epistemológico de la disciplina (objetividad, sustento teórico y metodológico) y la función de estímulo (incluido el pedagógico) para un apropiado reconocimiento del valor de la literatura.

La última variedad metadiscursiva es la de la *recepción literaria*, entendida esta en un sentido relativamente laxo. Incluye tres aspectos principales: el nuevo estatuto de la crítica literaria en Costa Rica, la lectura como uno de los componentes intrínsecos del hecho literario y algunos problemas generales sobre la didáctica de la literatura. Tanto Ovares Ramírez como Chacón Gutiérrez añaden, a favor de la crítica literaria como disciplina, dos componentes, propios de los avances contemporáneos: por un lado (Ovares), la lectura creativa; por otro (Chacón), la interdisciplinariedad¹⁷. El discurso de Chacón Gutiérrez avanza un paso en el territorio de la «extratextualidad»: la literatura no debería tomarse como un icono aislado, pues implica la concentración de significados de diversa índole y una pluralidad de sentidos desde el punto de vista sociocultural. Ello deja como consecuencia replantear los objetivos y orientaciones en la enseñanza de la literatura. Chacón Gutiérrez pasa de un problema del *uso* de la literatura a uno *cognoscitivo*: la didáctica de la literatura no basta como «asignatura» en el currículo educativo; es un acto de comprensión de la cultura, desde una perspectiva más abarcadora, con los avances del pensamiento de la contemporaneidad.

### SOBRE LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y FILOLÓGICOS

Sin ser especulaciones sobre filosofía del lenguaje, algunos discursos se aproximan al tema desde dos perspectivas principales: una, la relación entre el lenguaje y las culturas humanas; la otra, el vínculo entre la lengua y una concepción del mundo. Para Moisés Vincenzi, «un idioma es cultura; y una cultura la visión poliforme de la naturaleza y del hombre, por el hombre mismo», y más adelante sostiene que «el genio de una lengua es el conjunto de un conglomerado de motivos, de índole racial, temporal y geográfica»¹⁸.

16 Virginia Sandoval de Fonseca. «Discurso de incorporación», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* III, 4 (1989): 46-64.

17 Flora Ovares Ramírez. «Descifradores de patrañas: un elogio a la lectura», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 6 (2011): 33-46; Albino Chacón Gutiérrez. «Enseñar literatura: más allá del canon y de las guías de lectura», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 10 (2015): 63-74.

18 Moisés Vincenzi. «La lengua castellana en América», *Ateneo* (San Salvador) XXXI, 158 (1943): 22-25; Luis Barahona Jiménez. «Meditación sobre el idioma español», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* III, 4 (1989): 7-17.

En su criterio, cada comunidad construye su lengua según sus características propias; ha sido la heterogeneidad de las culturas humanas la que propició la diversidad de lenguas. Una perspectiva parecida es la de Luis Barahona Jiménez, para quien la palabra conlleva una conciencia del mundo, una relación con él y con los otros. Por el lenguaje, el ser se forma un concepto de sí mismo y de su condición humana: si el «ser es hablar», el hispanoamericano ha enriquecido su mundo con un español americano, definidor de su propia condición en la historia. Las lenguas están en correspondencia histórica con su propia comunidad hablante.

Ambos pensadores intentaron recuperar un concepto fundamental de la filosofía del lenguaje, de larga data: los hechos no significan por sí mismos, como tampoco el lenguaje es puramente convencional. El lenguaje implica un proceso de conocimiento y de configuración del mundo; esto es, que es un producto cultural, pero al mismo tiempo es factor de creación de cultura.

Más propia de los primeros años, tanto de la fundación de la Academia como de los estudios sobre la lengua española en Costa Rica, despunta la convicción de que la vertiente peninsular del idioma es el modelo de lengua, unida a una tradición y a una cultura de prestigio. Esto podría tener explicaciones «externas» a la disciplina lingüística: las academias americanas nacieron primordialmente como «correspondientes de la Real Academia Española», con lo que tuvieron que arrastrar, quiérase o no, el peso de su influencia en el uso de la lengua y la expresa disposición estatutaria de atender la pureza, la corrección y el dominio del idioma heredado («Limpia, fija y da esplendor»). Además, en aquellos primeros años existía la creencia de que quienes mejor ejercían el papel de académicos serían quienes con las facultades idóneas en el conocimiento y empleo del idioma: los creadores literarios (poetas y novelistas), sin excluir, desde luego, a gramáticos, a profesiones de lengua, a jurisconsultos. El idioma se tomó, en sus raíces ideológicas, como el dominio de los entendidos, de los cultos; no como patrimonio social, y menos del sector popular.

Tal visión del español peninsular como modelo de lengua se fue atenuando con el correr de los años. Un factor que pudo haber influido fue la institucionalización de los estudios lingüísticos, especialmente desde la década de 1950, con su inserción en la academia universitaria. El distanciamiento culmina con el discurso de ingreso de Quesada Pacheco, para quien las variedades americanas están en el mismo nivel de validez y reconocimiento¹⁹.

Desplazada aquella consideración modélica, los discursos académicos empiezan a separar la *norma culta* (por lo general asociada a la formalidad de géneros) del *uso coloquial*. La primera, de obligada práctica en la lengua escrita (incluida buena parte del lenguaje literario, pero no solo de ese); la segunda,

19 Miguel Ángel Quesada Pacheco. «Hispanoamérica y la Real Academia Española», *Revista Nacional de Cultura* 39 (2000): 21-32.



asociada al habla familiar, a la conversación ordinaria, al intercambio social de variada índole. No obstante esa separación conceptual, desde los primeros discursos académicos se admite su coexistencia y su concomitancia, en particular en ciertas manifestaciones del lenguaje literario considerado como el *nacional*. El uso coloquial de la lengua es objeto de dos aproximaciones principales: una la que se ocupa de aspectos estético-literarios, por lo general para reconocer el acierto con que el escritor lo emplea, con lo que consigue dar cuenta de la identidad costarricense; otra, la perspectiva propiamente lingüística, que describe y analiza los rasgos distintivos del español de Costa Rica, al margen de su empleo literario. En el discurso de Quesada Salazar asoman consideraciones sobre el español de Costa Rica, del que pondera la corrección de su uso, la escasa influencia de las lenguas indígenas y una pronunciación correcta, «fácil, naturalísima». Rodríguez Estrada también se detiene en el uso coloquial del español de Costa Rica, pero con una posición purista y punitiva²⁰. Deja aparte el uso estricto de la norma culta, para detenerse en lo que considera un problema esencial: la desnaturalización de la lengua española, ante el ostensible crecimiento de la influencia del inglés. Para Rodríguez Estrada, hay una norma, si no culta, correcta y modélica del español (acude al tópico del «genio del idioma»), amenazada por el empleo espurio e impertinente de léxico, giros idiomáticos y hasta sintaxis de una lengua extranjera.

Desde la última década del siglo XX sobresalen los estudios dialectales, en particular sobre el español de América, el español de Costa Rica y, dentro de este campo, ciertas variedades en el territorio nacional, y el contacto con otras lenguas. El primer acercamiento verdaderamente lingüístico sobre el español de América es el de Quesada Pacheco. A partir del análisis de las posiciones «unionista» y «separatista» en cuanto al papel desempeñado por la Real Academia Española a propósito de la lengua en el mundo hispanohablante, describe en extenso el fenómeno de los americanismos, y con ello la posibilidad de preparar y elaborar un *diccionario de americanismos*. Los avances de la lingüística como ciencia ya formaban parte del acervo académico de la ACL, con la incorporación en 1995 de Adolfo Constenla Umaña, formado en el rigor conceptual de la lingüística descriptiva y diacrónica²¹.

Pertenciente a la misma generación de lingüistas de Constenla Umaña y Quesada Pacheco, la trayectoria académica de Sánchez Corrales queda bien resumida en su discurso, dedicado a una variedad dialectal del español

20 Cristián Rodríguez Estrada. «Discurso de incorporación», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* XI, 18-19 (1966/1967): 24-30.

21 Adolfo Constenla Umaña. «*Sisimique*: orígenes indígenas de un personaje del cuento popular costarricense», *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica) XXI, 2 (1995): 161-168.

de Costa Rica²², un estudio lexicográfico sobre el uso actual de español en Guanacaste, partiendo de la variabilidad de la lengua y del valor informativo del componente léxico en una comunidad. Señala la vinculación de la lengua con la vida social y, por tanto, ciertos aspectos de la identidad cultural desde el rigor de un estudio sincrónico y descriptivo. Han quedado atrás, ya algo borrosos, los acercamientos apologeticos, amparados en fórmulas como la identidad (costarricense), la autenticidad del hablante, la tradición cultural o, simplemente, como siempre se ha hablado o se debe hablar en Costa Rica. Antes de Sánchez Corrales, el caso más destacado en la historia reciente de los discursos académicos ha sido el de Fabián Dobles, renombrado autor de novelas neorrealistas quien incursionó con su discurso en lo que delimitó como un problema lingüístico: sobre el voseo en Costa Rica y el paulatino abandono de una conciencia lingüística nacional. Desde una perspectiva inversamente «purista» (aunque termina siéndolo a su modo), llama la atención sobre usos espurios del castellano en el entorno costarricense (el tuteo, por ejemplo) y otros aspectos onomasiológicos que afectan una identidad cultural en crisis²³.

Aunque muy ocasionalmente los discursos académicos han tratado el asunto, a lo largo de la historia de la corporación, uno de los temas de valor lingüístico y cultural ha sido, últimamente, el fenómeno del contacto interlingüístico. La contribución esencial al campo dialectal de Portilla Chaves se escinde entre el ese fenómeno (el español de Costa Rica y el inglés criollo limonense) y la descripción de aspectos de una lengua distinta del español como objeto principal de estudio²⁴. Acabo de decir que la percepción sobre los efectos del contacto interlingüístico se planteó ocasionalmente, pero desde una perspectiva «purista», o más bien proteccionista del idioma español. La aproximación de Portilla Chaves es distinta, porque en su trabajo no hay afán reivindicativo alguno, sino una tesis en cierta medida opuesta: la necesidad de reconocer y estudiar la existencia de otras lenguas en Costa Rica distintas del que se da como idioma oficial y predominante, y las características particulares del intercambio entre lenguas. El bilingüismo manifiesto en una comunidad hablante costarricense y los fenómenos derivados (como el cambio de código, por ejemplo) le permiten a Portilla Chaves abrir nuevos espacios de desarrollo a la lingüística contemporánea en el medio académico nacional.

22 Víctor Manuel Sánchez Corrales. «Guanacas(tequidad) o en torno al léxico del español en Guanacaste: comidas, bebidas y concomitantes», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 9 (2014): 35-62.

23 El discurso oficial de Dobles no está documentado, salvo su referencia en las actas de la ACL, en las que se indica que su autor lo leyó el 6 de abril de 1994. No obstante, hay un texto sustitutivo que Dobles publicó en la prensa por esos mismos días, titulado «Alerta, ustedes», que trata el mismo asunto.

24 Mario Portilla Chaves. «Intercambios léxicos entre el español y el inglés criollo de Liñón», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 7 (2012): 31-46.

Pasemos al último tema lingüístico de los discursos académicos: los estudios de lenguas indígenas, en particular las del entorno territorial más cercano especialmente los dedicados a la familia chibchense (bribri, huetar, cabécar, guatuso o maleku, térraba, boruca o gnäbe). Los discursos académicos se ocuparon poco de las lenguas indígenas costarricenses, salvo escasas y parcas menciones, antes de la década de 1990. A partir de entonces aparecen los primeros avances de Adolfo Constenla Umaña, que los reafirma con su discurso de ingreso después; es el primer discurso que expresamente señala la necesidad y el deber de reconocer como parte del patrimonio lingüístico costarricense sus lenguas indígenas, independientemente de su estado de vitalidad. Señala dos factores que justifican esa obligada tarea de la corporación: (a) poner en marcha «programas por medio de los cuales las distintas etnias aborígenes puedan mantener y robustecer sus respectivas identidades»; (b) «identificar con precisión el aporte de las lenguas y culturas indígenas a nuestra variedad particular del castellano». Para ello emprende un minucioso análisis temático lexicográfico, onomasiológico y etimológico de un corpus (una leyenda tradicional) de origen náhuatl.

Hubo que esperar un decenio hasta el discurso de Margery Peña, en el que ofrece un panorama del estado de vitalidad, declinación u obsolescencia de las lenguas indígenas en América²⁵. Es significativo ese discurso no solo por la relativa amplitud del tema (no se limita a lenguas costarricenses, por ejemplo), sino también por señalar que importantes diccionarios —entre ellos el de la Real Academia Española y otros de americanismos— no han reconocido ni protegido, con el alcance que merecen, ese patrimonio lingüístico. Margery Peña retoma y amplía las preocupaciones que había planteado Quesada Pacheco sobre los americanismos en los diccionarios académicos. En ambos casos, los lingüistas se inclinan por dedicar las páginas de sus discursos a ciertos aspectos más bien políticos que epistemológicos, conceptuales o disciplinares. Ellos mismos y las instituciones académicas en general (la peninsular y las americanas) ya estaban entrando a la sazón en un lento pero visible proceso que ya más decididamente buscaba poner en marcha la política lingüística del *panhispanismo*. Quesada Pacheco había participado en la preparación del que pronto sería el *Diccionario de americanismos* (2010); Margery Peña venía trabajando con no menos intensidad y determinación en el estudio de lenguas vernáculas de la familia chibchense, y en la confección de valiosos diccionarios.

La más reciente contribución a los estudios sobre lenguas indígenas costarricenses y al tema del contacto interlingüístico es, hasta ahora que les expon-

25 Enrique Margery Peña. «Las lenguas indígenas de América en el marco de los diccionarios académicos», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 5 (2010): 63-73.

go estos datos, el de Carla Jara Murillo, quien en una esmerada descripción del bribri esclarece algunas incógnitas sobre la lengua vernácula²⁶.

### UN APARTADO SOBRE LA FILOLOGÍA EN COSTA RICA

Una sección aparte requieren la situación, el desarrollo y la práctica de la filología en Costa Rica. De la cincuentena de discursos académicos, solo hay dos que se refieren, de manera explícita, a ese campo del saber. La filología, como disciplina, no se ha aplicado con sus necesarios rigor y extensión en el medio nacional, salvo escasísimos y puntuales casos. Tomada en su definición esencial «clásica», no hay trabajos que se hayan ocupado de fijar, restaurar y analizar documentos (literarios, por ejemplo) para extraer de ellos reglas o manifestaciones específicas del uso lingüístico; no hay estudios de recuperación textual, de identificación de variantes, o de una tradición textual particular en la que insertar el documento concreto. De forma laxa, el ejercicio filológico se ha orientado a otros aspectos de la disciplina, si bien tan esenciales como los señalados: el estudio del lenguaje y la literatura, y fenómeno de cultura concomitantes de una comunidad, mediante sus textos escritos, incluida su interpretación, evaluación o relecturas sucesivas. Así, su ejercicio deja el rigor epistemológico o conceptual en su versión «clásica», para adosarse a lo que en buena doctrina es la crítica literaria o la crítica textual (como lo hizo Arce Bartolini en su momento).

El avance más interesante y, con toda probabilidad más valioso desde el punto de vista disciplinario, es el que Arturo Agüero desarrolló en su discurso de 1955. Se trata de un exhaustivo estudio, en plan de recopilación y rescate, de la obra literaria de Fabio Baudrit, a quien sustituyó en la corporación. Si bien autodidacta, su formación como lexicógrafo y filólogo le permitió adentrarse en las corrientes relativamente recientes la lingüística, por lo que su aproximación al objeto de resultó, para entonces, un notable adelanto disciplinario y metodológico. Agüero explica con minuciosidad filológica sus procedimientos para el rescate de una obra dispersa: autenticidad de los textos recogidos, cotejo de variantes o enmiendas, modificaciones a la segunda o posteriores ediciones, esmerada lectura, uso de la lengua, y formas lingüísticas en general.

Desde el discurso de Arce Bartolini las aproximaciones propiamente *filológicas* han dejado de aparecer en los discursos académicos y, en general, en el mundo de los estudios y de la crítica literarios del país hasta la actualidad. Han quedado favorecidos la lingüística, en varias ramas del saber contemporáneo, según se ha visto en estas mismas páginas, y numerosas y amplias derivaciones de los estudios literarios, ramificados en nuevos aspectos: textualidad,

26 Carla Victoria Jara Murillo. «La influencia del español en el bribri: del préstamo léxico al cambio de código», *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua* 10 (2015): 11-30.

referencialidad cultural e histórica, ámbitos de la recepción, hermenéutica, estatuto social y simbólico de la autoría, y otros asuntos concomitantes.

***

Termino aquí. Los discursos de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua corresponden, en sus principales direcciones, como les dije al principio, al desarrollo de los estudios literarios y lingüísticos en Costa Rica. No debe sorprender, porque no pocos académicos también fueron, en las primeras etapas de la institución, profesores de lengua y literatura, y posteriormente se integraron a la corporación lingüistas, filólogos, historiadores y críticos de la literatura, con rigurosa formación universitaria. Entre los primeros años de actividad de la ACL y la actualidad, la distancia es considerable, no tanto cronológica como epistemológica. La seriedad disciplinar poco a poco se ha impuesto a la pura erudición y más aun al dogmatismo o a las elucubraciones, manifiestos en algunas etapas del pasado.

Superados ciertos estereotipos sobre la índole de la institución, hoy día la ACL integra, complementa y propicia nuevos saberes en los campos de la lingüística actual, de los estudios literarios y, en general, de la cultura letrada en Costa Rica, y procura colaborar —como en el caso presente— con la actividad universitaria, conforme lo piden los tiempos.

*La **Colección Inventarios** abarca la presentación digital e impresa de catálogos, bibliografías críticas o anotadas, atlas, anuarios, memorias y actas de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL). Las colecciones de la ELCL —**Colección Adquisición de Lenguas, Colección Cilampa, Colección Creación, Colección Estudios Literarios, Colección Inventarios, Colección Lingüística, Colección Traducción**— dan cuenta del desarrollo de las distintas áreas de conocimiento propias de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Son publicaciones técnicamente esmeradas, concebidas mediante líneas editoriales específicas, escritas en un estilo llano y explicativo, de índole monográfica o miscelánea, diseñadas y editadas con arreglo a los modernos preceptos editoriales.*

COMISIÓN EDITORIAL DE LA ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE  
UNIVERSIDAD NACIONAL (COSTA RICA)

D. Gabriel Baltodano Román  
D.^a Sherry E. Gapper  
D. Carlos Francisco Monge  
D. Jimmy Ramírez Acosta  
D.^a Ileana Saborío Pérez  
D. Andrew L. Smith  
D. Francisco Javier Vargas Gómez

Impreso en Heredia



Este tomo reúne los documentos más valiosos del VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, efectuado en 2019 en la Universidad Nacional (UNA, Costa Rica). En la actividad confluyeron las aportaciones en los campos de los estudios literarios, la lingüística general, la lingüística aplicada, la enseñanza de lengua y la traductología. Se incluyen las conferencias de apertura y clausura, que trataron asuntos fundamentales del congreso, que fueron posteriormente tratados a profundidad en las sesiones de trabajo, entre los numerosos ponentes que participaron. La Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, entidad organizadora, ofrece esta memoria en sus versiones impresa y digital, para garantizar el libre acceso a la información, como lo demandan los tiempos.

