

Memoria del



CILAP

Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada

UNIVERSIDAD NACIONAL
Facultad de Filosofía y Letras
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

**MEMORIA DEL
III CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

Compilada y editada por

Eduardo Zamora Salazar
Bianchinetta Benavides Segura
Mildred Alpízar Alpízar

ISBN: 978-9968-9863-2-8



31 agosto, 1 y 2 de setiembre
2011

418

C749c Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, CILAP (3 : 2011 : Heredia, Costa Rica)

III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP) / Universidad Nacional. Facultad de Filosofía y Letras. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. – Heredia, CR. : UNA, 2011
1 USB

ISBN: 978-9968-9863-2-8

1. LINGÜÍSTICA APLICADA. 2. ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA 3. TRADUCCION 4. ANALISIS DEL DISCURSO 5. CRÍTICA Y TEORÍA LITERARIA 6. SEMANTICA 7. SOCIOLINGÜÍSTICA

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8
COMISIÓN CIENTÍFICA DEL CILAP 2011	10
PRESENTACIONES SOBRE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, CUANTITATIVA O BIBLIOGRÁFICA.....	13
Natalia Acuña Naranjo	
<i>Comparación entre la realidad y la teoría de traducción bíblica en el caso del Nuevo Testamento al Bribri.....</i>	14
Alma Rosa Aguilar	
<i>La dimension metafórica en el habla coloquial costarricense.....</i>	29
Paula Alonso Chacón y Vanessa Villalobos Rodríguez	
<i>La adquisición de la temporalidad en español como segunda lengua: un enfoque funcional.....</i>	43
Mildred Alpízar Alpízar	
<i>Sistematización de la relación autor-traductor en el contexto de la traducción literaria</i>	51
Jorge Altamirano Alvarado y Cinthya Olivares Garita	
<i>Spicing up the Language through Idioms!</i>	61
María Gabriela Amador Solano	
<i>Formas de tratamiento en la interacción entre hablantes nativos y hablantes extranjeros que estudian en la provincia de Cartago</i>	79
Hazel Barahona Gamboa y Gisselle Herrera Morera	
<i>Análisis entonacional del español de El Salvador Enunciados declarativos e interrogativos</i>	92
Esteban Barboza Núñez	
<i>The Cosmological Deliverance: A Mythic Construction of Resistance in African American Slave Songs</i>	102
Lenna Barrantes Elizondo y Cinthya Olivares Garita	
<i>Metacognitive Listening Strategies: A Step beyond Traditional Instruction.....</i>	114
Luis Guillermo Barrantes Montero	
<i>The Urgent Need of ESP Teacher Training For “Cursos De Servicio”</i>	130
Bianchinetta Benavides Segura y Adriana Zúñiga Hernández	
<i>Empowering Nationalism: The Need for a Historiographic Approach in Costa Rica’s Translation and Interpretation Studies</i>	140

Shirley Camacho-Chaves y Didier Rojas-Cerdas	
<i>Materials Evaluation in the Language Class</i>	150
Henry Campos Vargas	
<i>La retórica del miedo en Súplica a la Virgen de los Ángeles de Óscar Arias Sánchez.</i>	161
Johnny Fallas Monge y María de los Ángeles Sancho Ugalde	
<i>Análisis contrastivo sobre la interpretación de la cortesía lingüística en dos comunidades de habla costarricense: la guanacasteca y herediana</i>	172
Hilda Fonseca Solórzano y Rocío Lara Jiménez	
<i>¿Cómo la vemos? Percepciones y voces de nuestra vivencia en la clase de inglés</i>	185
Sherry E. Gapper	
<i>Alcances y tendencias de la traductología contemporánea en Costa Rica (PMT: 2001-2010)</i>	195
Heidi Griffith	
<i>A Pyramid of Theory on Song Translation: The Foundations for Translating Song Lyrics</i>	210
Lidia Hernández Castro	
<i>Tendencias de la literatura centroamericana contemporánea. Estudio comparativo de cinco obras literarias</i>	225
Lidia Hernández Castro y Gisselle Herrera Morera	
<i>Enseñanza del aspecto imperfectivo de las perífrasis verbales del español en la educación secundaria costarricense</i>	235
Yalile Jiménez Olivares y Sandra Palacios Palacios	
<i>Effective Speaking Techniques</i>	244
Daniel E. Josephy Hernández	
<i>Alternative Literature: A Graphic Novels Course</i>	258
Vera Madrigal Villegas y Vivian Vargas Barquero	
<i>Building up Nonviolent Communication in Adults Learning English as a Second Language</i>	261
María Luz Méndez Salazar	
<i>The Plausibility of Substituting a Folk Dialect with a Regional Dialect</i>	272
Holly Mikkelson	
<i>Judiciary Interpreting and Translating: Meeting a Growing Worldwide Demand</i>	288
Ricardo E. Monge	
<i>English-Speaking Environments and Bilingual Universities</i>	297

Andrew Smith	
<i>¿Existe una relación entre nuestra lengua materna y nuestra percepción del mundo?</i>	315
Phyllis E. VanBuren	
<i>Web 2.0 Tools: Students Use Technology to Post Their Oral and Written Work Online</i>	327
Nuria Villalobos Ulate	
<i>Notions of Non-native Teachers in Costa Rican Language Schools</i>	334
Eduardo Zamora Salazar y Olga Chaves Carballo	
<i>Introspection to EFL Learners' Communicative Competence</i>	352
Eduardo Zamora Salazar y Henry Sevilla Morales	
<i>Developing Self-Teaching Skills in EFL Learners through Correction Techniques</i>	364
Adriana Zúñiga Hernández	
<i>Professionalizing On-Site Medical Interpretation to Support Costa Rica's Medical Tourism</i>	377
PRESENTACIONES SOBRE PROYECTOS O ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA O PROFESIONAL.....	394
Róger Retana Calderón y Álvaro Bonilla Lynch	
<i>INCLUDE: de la exclusión a la inclusión</i>	395
Elieth Salazar y Adriana Fernández	
<i>Creación y trayectoria de ACOTIP: una asociación de traductores en Costa Rica</i>	402
CONFERENCIA INAUGURAL	418
Róger Retana Calderón	
<i>Un tico en Francia: un enfoque antropológico</i>	419
CONFERENCIAS PLENARIAS	429
Alma Aguilar	
<i>Género y lenguaje: del lenguaje inclusivo a la inclusión efectiva</i>	430
Laurent Gajo	
<i>Repenser l'enjeu des langues à travers le multilinguisme : quelques pistes de réflexion et d'action pour la politique linguistique et éducative</i>	438
Delma González Duarte	
<i>Semiotique du texte publicitaire. Perrier ou comment trouver un sens à la vie</i>	446

Holly Mikkelson	
<i>Training the Next Generation: Language Teaching and the Training of Current and Future Translators and Interpreters</i>	<i>452</i>
Martine A. Pretceille	
<i>De l'apprentissage des langues et des cultures a la communication interculturelle</i>	<i>460</i>
Phyllis E. VanBuren	
<i>Integrating Form to Focus on the Message: Using Stories to Teach the Verbal Forms of Spanish</i>	<i>468</i>
Walter E. Vásquez Bell	
<i>La L de la Neurolingüística: más allá de los significados de conocimiento</i>	<i>477</i>
AGRADECIMIENTOS	491

PRESENTACIÓN

El contenido de los documentos que se presentan en este tomo corresponde a la sistematización de las investigaciones presentadas los días 31 de agosto y 1 y 2 de setiembre en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional, Costa Rica en el marco del *III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada CILAP 2011*.

La evaluación de las propuestas presentadas estuvo a cargo de un Comité Científico integrado por especialistas externos, quienes no tuvieron acceso a los datos de los autores, todos provenientes de distintas universidades públicas y privadas de Costa Rica y el exterior. Dichas propuestas fueron evaluadas con base en un instrumento diseñado a partir de una escala de calificación de 1 a 100 en razón de su pertinencia académica, su fundamentación teórica y la propuesta de diseño de su contenido. Tal y como consta en los registros del congreso, solamente se seleccionaron para participar las propuestas puntuadas con calificaciones de 85 o superior. Además, las propuestas aceptadas recibieron retroalimentación adicional sobre su contenido por parte de los miembros del Comité Científico, además de instrucciones para el formato y la organización por parte de la Comisión Organizadora.

Es importante señalar que el proceso de elaboración y organización de los documentos finales es responsabilidad de cada uno de los autores quienes al final, son los únicos depositarios de la propiedad intelectual del contenido y sus alcances, estipulados en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, vigente en Costa Rica. El proceso de compilación y edición de este tomo logra unificar el formato de los documentos finales a fin de que los mismos cumplan con los estándares de calidad propios de un producto con ISBN. El trabajo de la comisión incluyó una etapa final de contacto con los autores, quienes tuvieron la opción de efectuar ajustes finales del formato de los textos completos.

Todos los programas, proyectos y procesos que originaron los documentos presentados en este evento demuestran la realidad investigadora de los académicos que participan en el mismo: la generación profesional del siglo XX está y seguirá estando presente en los procesos de investigación de nuevos académicos del siglo XXI, quienes hace más de 10 años incursionaron en dichos procesos y que, en la actualidad, ya han alcanzado la madurez intelectual para formular investigaciones de alto nivel.

La Comisión Organizadora del CILAP 2011 agradece a todos los investigadores que participan en esta edición del congreso por la confianza depositada en nuestro trabajo, la cual ha sido el motor que ha impulsado nuestra labor.

Atentamente,

M.A. Delma González Duarte
M.A. Bianchinetta Benavides Segura
Lic. Julio Sánchez Murillo
Lic. Gabriela Cerdas Ramírez
M.A. Eduardo Zamora Salazar
M.A. Mildred Alpízar Alpízar
M.A. Paula Matamoros Ramírez

**Comisión Organizadora
CILAP 2011**

III CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA CILAP 2011

Comisión organizadora

M.A. Delma González Duarte, Directora Ejecutiva
M.A. Bianchinetta Benavides Segura
Lic. Julio Sánchez Murillo
Lic. Gabriela Cerdas Ramírez
M.A. Eduardo Zamora Salazar
M.A. Mildred Alpízar Alpízar
M.A. Paula Matamoros Ramírez

Estudiantes asistentes

Yendry María Araya Arce
Raquel Cantillo Azofeifa
Max Díaz Jiménez
Diana Espinoza Ramos
Natalia Flores Sanchez
Olman Fabián Fuentes Jiménez
Travis Lawrence Flynn
Nuria María Joseph Pereira
Ana Gabriela León González
Isabel de los Angeles Monge Ramírez
Karen Pérez Calvo
Joan Andrés Ramírez Chavarría
Susana Santamaría Villegas
Dayeé Gabriela Solano Vargas
María Carolina Ureña Abarca
Natalia Zaldivar Vargas
Carolina Zúñiga Rodríguez

Especialistas invitados

Dr. Laurent Gajo - Universidad de Ginebra, Suiza
Dra. Martine Pretceille - Universidad de Paris VIII, Francia
Dra. Phyllis Van Buren - St. Cloud State University, Estados Unidos
M.A. Holly Mikkelson - Monterey Institute of International Studies
M.A. Mary Scholl – Consultora de la Embajada de los Estados Unidos
M.A. Julieta Dobles Yzaguirre- Academia Costarricense de la Lengua, Costa Rica

COMISIÓN CIENTÍFICA DEL CILAP 2011

Alma Rosa Aguilar Gutiérrez

Es doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Paris X. Licenciada en Literatura por la Universidad de Costa Rica. Realizó estudios de posgrado en literatura, didáctica, lengua y cultura en Madrid, Québec, Montréal y Paris. Catedrática de la Universidad Nacional, docente e investigadora en literatura, semántica, análisis del discurso, cultura y lengua francesa. Actualmente jubilada. Ha publicado artículos sobre lenguaje, literatura francesa y latinoamericana, adquisición de lenguas; textos pedagógicos sobre lenguas extranjeras y artículos periodísticos sobre literatura, actualidad y discurso político y periodístico.

Virginia Angulo Angulo

Es Magíster en Lingüística Aplicada de Southern Illinois University Carbondale, Illinois. Posee un Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y una Licenciatura en Literatura y Ciencias del Lenguaje, ambas de la Universidad Nacional, Costa Rica. Laboró en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de 1977 al 2003. Actualmente jubilada. Colaboró en las áreas de extensión e investigación, así como en diversos cargos administrativos de esta institución. En el área docente impartió cursos en las distintas habilidades de la lengua para una variedad de niveles de competencia del inglés de los programas de Profesorado y Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. Con una amplia experiencia en la Enseñanza del Inglés para propósitos específicos.

Gilda Rosa Arguedas Cortés

Es Magíster Literarum en Lingüística. Creadora y coordinadora del Programa de Español para extranjeros en la Universidad de Costa Rica. En esa misma Universidad fue directora del Departamento de Lingüística de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, y profesora en cursos de lingüística general, gramática castellana y español para extranjeros. Actualmente jubilada. En enseñanza media impartió francés, conoce también inglés, lenguas clásicas e indígenas americanas (tesis sobre misquito y lenca). Tiene investigaciones sobre folclor lingüístico: apodos, chistes, hipocorísticos, dichos, jergas. Su experiencia docente de 35 años con adolescentes y adultos jóvenes la llevó a escribir diferentes libros sobre aspectos lingüísticos.

José Bogarín Benavides

Es Magíster en Lingüística General de Illinois University en Urbana-Champaign, Estados Unidos. Posee un Profesorado en Inglés, un Bachillerato en Inglés y una de la Licenciatura en Lingüística Inglesa, todos de la Universidad de Costa Rica. Profesor en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje en la Universidad Nacional de 1972 a 1999, como miembro del Departamento de Inglés en cursos de la carrera, cursos de lingüística y traducción, además cargos de administración académica. También fue profesor de de inglés en secundaria y en la Universidad de Costa Rica. Actualmente jubilado.

Marielos Castro Villalobos.

Posee una Maestría en Cultura Centroamericana con énfasis en Literatura. Fue docente, extensionista e investigadora en Literatura, lectura creativa y procesos iniciales de lectura y escritura. Fue profesora de estado en la enseñanza del español. Entre sus campos de enseñanza impartió técnicas de investigación, comunicación escrita, introducción al lenguaje y comunicación humana. Actualmente jubilada. Se desempeñó varios puestos académico-administrativos como coordinadora de investigación, coordinadora de docencia, directora interina y coordinadora de la sección de español de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Ha publicado artículos en varias revistas así como textos sobre lectura creativa y los procesos de lectura y escritura.

Victor S. Drescher

Es Doctor de Lenguas Modernas de la Université de Paris III, Sorbonne, con estudios de posgrado en la Universidad de Guadalajara, México. Es profesor emérito de Indiana University of Pennsylvania (IUP). Fue profesor de Francés y Español en la Universidad Estatal de Indiana en Pennsylvania por 35 años. Ha dictado cursos de francés, español e inglés en Costa Rica, México y Francia. Fue el creador del Centro de Traducciones de IUP en 1991 y Director del mismo hasta jubilarse en 2006. En 2002 tradujo el libro de Carlos Francisco Monge "La tinta extinta/Invisible Ink." Desde 2007 ha dictado el curso "Traducción al Inglés" en el programa de Maestría en Traducción de la Universidad Nacional, como profesor visistante.

María de la Luz Guzmán Arguedas

Es Magíster en Artes (Retórica y Comunicación) de la Universidad de Pittsburgh (Pennsylvania, USA), especializada en Filología Española, Literatura, Semiología, Retórica, Comunicación de masas, Traducción (inglés - español), Estudios de Género. Posee una Licenciatura en Filología Española de la Universidad de Costa Rica y es egresada de la Licenciatura en Traducción de la Universidad Nacional. Además es egresada del programa doctoral en Filología Española de la Universidad Central de Barcelona, España. Actualmente jubilada. Actualmente jubilada. Fue profesora en diferentes cursos de literatura en la Universidad Nacional y la Universidad Interamericana. Fue coordinadora de investigación en la Maestría en Estudios de la Mujer y del Área de Español en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

Jorge Hernández Villalobos

Es Doctor en Educación en Segundas Lenguas y Culturas de la Universidad de Minnesota y posee una Maestría en Educación en Segundas Lenguas y Culturas de la misma institución. También es Bachiller en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional. Fue profesor asociado de la Escuela de Educación en el Departamento de Curriculum e Instrucción, de la Universidad de Minnesota hasta 1986. Actualmente jubilado. Fue docente en enseñanza de lectura, comunicación escrita y oral en inglés como lengua extranjera y profesor de Licenciatura en Lingüística Aplicada, Inglés, hasta el año 2005. Fue fundador de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Fue Sbdirector y Director de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de Universidad Nacional en varios períodos.

Flora Ovares Ramírez

Experta en estudios literarios, ha desarrollado una amplia actividad en el campo de la crítica y de la historia literaria. Ha ejercido la docencia universitaria en la Universidad Nacional de Costa Rica, que ha complementado con una intensa labor de investigación académica. Algunos de sus estudios han merecido reconocimientos, como el Premio *Aquileo J. Echeverría*. Tiene un posgrado en Literatura Hispanoamericana, y numerosos cursos de especialización en literatura, cultura e historia social de las letras. Con vastas publicaciones como autora y coautora. Además, de numerosos artículos y estudios publicados en revistas académicas nacionales y del exterior. Es miembro de la Academia Costarricense de la Lengua desde el año 2008.

Adela Rojas Marín

Es Doctora en Etnografía por la Universidad de Bucarest, Rumanía y ha impartido cursos en los campos de teoría del lenguaje, español como segunda lengua, metodología de la investigación, literaturas costarricense, centroamericana, latinoamericana y universal; teoría de la cultura, culturas populares, semiótica de la cultura. Labora actualmente en la Universidad Nacional (Centro de Estudios Generales) y fue durante muchos años profesora de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, la Escuela de Historia, la Escuela de Secretariado y el Doctorado en Estudios Latinoamericanos. Sus trabajos de investigación desarrollan temas sobre lenguas indígenas costarricenses, literatura y leyenda, enseñanza del español como segunda lengua, escritoras centroamericanas. Es traductora español-rumano.

INTRODUCCIÓN

La lingüística aplicada: un campo multidisciplinario

La lingüística aplicada es la rama de la lingüística que durante varias décadas se ocupó únicamente de los problemas que el lenguaje como medio de relación social. Por tanto, su estudio solo contemplaba tres campos de acción: la enseñanza de lengua materna, la enseñanza de segunda lengua y la enseñanza de lenguas asistida por computadora. Afortunadamente, con la llegada de perspectivas más modernas, -entre las que destacan el enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas y el enfoque de aprendizaje cooperativo de lenguas-, el estudio de la lingüística aplicada se vio enriquecida corrientes como el Estructuralismo, el Constructivismo y el Cognitivismo en el área de la educación.

Durante los años 1950 y 1960 esta disciplina se centró en errores concretos y en el análisis contrastivo. Durante los años 1970, con el fracaso de ese método de contraste analítico como teoría para predecir errores, la lingüística aplicada comenzó a adoptar la teoría de Noam Chomsky acerca de la Gramática Universal para explicar el fenómeno del aprendizaje de una segunda lengua. En los años 1990, un número creciente de investigadores comenzó a emplear métodos de estudio basados en la psicología cognoscitiva.

Hoy en día, este campo de estudio es una mezcla interdisciplinar principalmente de lingüística, antropología, psicología y educación, generándose así un campo de estudio enriquecido por todas esas áreas del saber. El CILAP se enmarca dentro de este enfoque contemporáneo, y ha sabido identificar el valor de las distintas disciplinas que integran la lingüística aplicada:

- Adquisición de la lengua materna
- Adquisición de una segunda lengua
- Alfabetización
- Análisis conversacional
- Análisis del discurso
- Bilingüismo
- Comunicación mediada por sistemas
- Crítica y teoría literaria
- Cultura e interculturalidad
- Enseñanza de la lengua materna
- Enseñanza de una segunda lengua
- Evaluación lingüística
- Inclusividad en el aprendizaje
- Lengua con propósitos específicos
- Lenguas indígenas
- Lexicografía y terminología
- Lingüística contrastiva
- Lingüística descriptiva
- Lingüística forense
- Lingüística histórica
- Literatura /enseñanza de la literatura
- Morfología
- Multilingüismo
- Neurolingüística
- Normalización lingüística
- Pedagogía del lenguaje
- Políticas lingüísticas y educativas
- Pragmática
- Psicolingüística
- Semántica
- Sintaxis
- Sociolingüística
- Tecnología en las lenguas extranjeras
- Traducción e interpretación

A continuación se incluyen los documentos en extenso de la totalidad de ponencias, conferencias y charlas presentadas los días 31 de agosto y 1 y 2 de setiembre en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional, Costa Rica; textos que se han clasificado en función de la naturaleza del contexto investigativo que los enmarca.

**PRESENTACIONES SOBRE PROCESOS DE
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA,
CUANTITATIVA O BIBLIOGRÁFICA**

Documentos ordenados alfabéticamente por el
apellido del primer autor

Comparación entre la realidad y la teoría de traducción bíblica en el caso del Nuevo Testamento al Bribri

Natalia Acuña Naranjo
Universidad Nacional, Costa Rica
nacunan@gmail.com

Resumen: Este trabajo describe y explica un proceso de traducción bíblica a la lengua indígena costarricense bribri que tardó cuarenta y siete años en completarse. En este trabajo se mencionan las cuatro etapas de traducción que conformaron dicho proyecto: adaptación cultural, creación de la lengua escrita bribri, traducción de los libros bíblicos del Nuevo Testamento y la impresión y la distribución de los ejemplares, para así exponer una comparación entre la teoría de traducción aplicada a los textos bíblicos desde la perspectiva de Jean Claude Margot y el modelo de traducción desarrollado por el Summer Institute of Linguistics con la realidad experimentada por los participantes de este proceso, para así analizar hasta qué grado la teoría y la realidad coinciden en este caso.

Palabras clave: Traducción bíblica, Nuevo Testamento, lengua indígena, bribri, Costa Rica.

Abstract: This research describes and explains a Bible translation process to Bribri, a Costa Rican Indian language, which lasted forty seven years to be completed. This study mentions the four stages of said process: cultural adaptation, creation of the written Bribri, translation of the New Testament books and finally the printing and distribution of copies, and thus it compares the translation theory applied to Biblical texts from the perspective of Jean Claude Margot and the translation model developed by the Summer Institute of Linguistics with the reality experienced by the participants of this project and thus analyses up to which grade theory and reality converged.

Key words: Bible translation, New Testament, Indian Language, Bribri, Costa Rica

1 Introducción

La traducción bíblica tiene una larga historia que se remonta al siglo III a. C. y que ha hecho posible que la Biblia haya llegado a pueblos de todos los rincones del mundo e influenciado a más de mil ochocientas lenguas (Nida y Taber 13). Por tal razón, la traducción bíblica sigue siendo un área de estudio de vital importancia para el campo de la traductología. Por ello, es que todavía hay organizaciones que se dedican a patrocinar proyectos que tienen que ver con este campo de la traducción en continentes como Asia, África y América.

En el caso de Costa Rica, particularmente, aún quedan pueblos indígenas que conservan su lengua y que todavía carecen de una traducción a su idioma de las Sagradas Escrituras. Por muchos años, esta fue la situación de los pueblos cabécar y bribri. En el caso de los bribri, durante los siglos XIX y XX varias personas intentaron proveerles la Biblia en su idioma. Henry Pittier, un joven científico suizo, fue el primero en traducir un

extracto bíblico hacia esa lengua. Aunque no se tiene registro del año en que llegó a Talamanca, sí se sabe que Pittier tradujo las Bienaventuranzas y que publicó un diccionario de bribri en alemán (Schlabach “Re: Dedication of Bribri New Testament”).

Como cuenta Schlabach, el segundo esfuerzo fue por parte del español Francisco Castells, quien fue enviado por la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera en 1903. El señor Castells tradujo el evangelio de Juan, pero no fue sino hasta 1905 que logró publicarlo gracias al aporte financiero de un profesor de la Universidad de Harvard (Schlabach “Re: Dedication of Bribri New Testament”). Después de estos esfuerzos, la traducción de la Biblia al bribri quedó suspendida por casi sesenta años, hasta que el matrimonio de Raymond Schlabach y Susana Schlabach traductores y lingüistas formados bajo las enseñanzas de *Wycliffe Bible Translators* y de *Summer Institute of Linguistics*, volvieron a emprender la tarea de la traducción de la Biblia al bribri en 1960 y que cuarenta y siete años más tarde quedó concluida gracias a los esfuerzos del traductor y lingüista estadounidense Paul Williams (Ugalde “Re: Investigación Nuevo Testamento al Bribri”).

1.1 Tema, problema, hipótesis y objetivo

Es justamente esta traducción al bribri la que despierta el interés de este trabajo, el cual aporta a la historia de traducción de Costa Rica. Por lo tanto, al haber identificado las etapas de este proceso en otra investigación, se analiza hasta qué punto lo que estipula la teoría de traducción aplicada a los textos bíblicos se cumple en este caso en particular. De este punto, entonces, surge la interrogante fundamental para esta investigación: ¿hasta qué grado lo que manifiesta la teoría de traducción aplicada a los textos bíblicos se convierte en una realidad?

Por lo tanto, para responder a este cuestionamiento, se ha formulado una hipótesis, la cual orienta esta investigación y presupone que a partir de la identificación de las diferentes etapas de la traducción es posible la comprobación de la teoría de traducción aplicada a los textos bíblicos en este caso en particular. De esta forma, el objetivo general de esta investigación se encuentra en concordancia con el problema. Así, se busca comparar la teoría de traducción aplicada a los textos bíblicos con la realidad de cada una de las etapas de este proyecto de traducción con el fin de comprobar si la teoría se manifiesta o no en los escenarios a los que se enfrentaron los traductores.

2 Marco Teórico

2.1 Generalidades de la lengua indígena bribri

El Censo Nacional del año 2000 estimó una población bribri de 9.636 (Rojas 12) que viven en las reservas indígenas de Salitre y Cabagra en el cantón de Buenos Aires y en la Reserva de Talamanca, a lo largo del río Sixaola en la zona atlántica (El pueblo Bribri). La gran mayoría son bilingües en su idioma y en español (Bozzoli 37). Además vale recalcar que la lengua bribri “pertenece a la familia lingüística chibchense... y su procedencia la comparte con otras lenguas indígenas de Costa Rica: el cabécar (la más parecida al bribri), el guatuso, el térraba y el boruca” (Bobillo et al. 5). El bribri presenta tres tipos de dialectos. El primero es el que se habla en el lado del pacífico específicamente en Salitre y Cabagra zonas ubicadas en los adentros de Buenos Aires de

Puntarenas. En la zona este de Talamanca (por los ríos Uren, Yorkin y Lari) los bribris hablan lari y en el lado oeste (por los ríos Coen y Telire) se habla el dialecto coen (Williams “Re: Dialectos bribri”). Toda esta información es fundamental para entender el contexto donde la traducción del Nuevo Testamento se llevaría a cabo y el tipo de población meta que los traductores tendrían en mente para tomar sus decisiones traductológicas.

2.2 Teoría de la traducción aplicada a los textos bíblicos

Para efectos de esta investigación, se toma como teoría de traducción bíblica la perspectiva propuesta por Jean-Claude Margot quien es autor, teórico, consultor y traductor bíblico de algunas versiones de la Biblia en francés. Su perspectiva teórica detalla y explica cuatro aspectos: a) La traducción y la exégesis; b) la lingüística y la traducción; c) el mensaje y su traducción y d) traducción y paráfrasis.

Se toma la obra de Jean-Claude Margot como base para la comprobación entre teoría y realidad porque, primero, expone una posición firme, argumentada y equilibrada a favor de una cultura de traductores con bases lingüísticas, lo cual ayuda en este caso en específico porque los traductores participantes de este proyecto fueron formados como traductores y lingüistas. Segundo, como lo manifiesta Georges Mounin en el prefacio del libro de Margot, esta obra posee “calidad pedagógica... porque es claro, metódico, carente de toda jerga y todo ensayismo, verdaderamente formador” (11). De esta forma, Margot aporta la síntesis de principios y métodos que “constituyen o deben constituir la experiencia de decenas de institutos de traductores extendidos por el mundo entero” (Mounin 11). Finalmente, la tercera razón es porque en el ámbito de la traducción de la Biblia, Margot logra resumir sencilla y extraordinariamente “toda la enseñanza de Eugene Nida de 1948 a 1978” (Mounin 12). Para esta investigación este punto es indispensable ya que los traductores Schlabach y Williams fueron formados en dichas enseñanzas.

2.3 Modelo de traducción bíblica según el *Summer Institute of Linguistics*

Los traductores Schlabach y Williams fueron formados en las clases del prestigioso instituto *Summer Institute of Linguistics* (SIL), una rama de la reconocida organización *Wycliffe Bible Translators* (Schlabach Entrevista personal 12 Sept. 2007). SIL cuenta con más de cinco mil asociados y ha patrocinado proyectos de traducción del Nuevo Testamento en más de 347 idiomas (Nida 24). Por su amplia y vasta experiencia, SIL ha propuesto una serie de pasos cuando se traduce la Biblia o algún extracto de ésta. Para los fines de esta investigación, se seguirán estos pasos como modelo porque los traductores Schlabach y Williams fueron formados profesionalmente en esta institución y, por lo tanto, se supone que ellos conocen dichas directrices para producir una traducción válida según tales criterios.

2.4 Información bibliográfica

El proceso de identificación, descripción y análisis de este trabajo se hace, en parte, con base en la información compilada en las distintas fuentes bibliográficas disponibles como:

- Los diversos libros y artículos que se consideren pertinentes en las áreas de teoría de traducción aplicada a los textos bíblicos, los procesos de traducción, historia de la traducción, traducción a lenguas indígenas minoritarias y técnicas de investigación de campo.
- La revisión de diferentes noticias que hacen alusión al tema analizado en esta investigación y así confirmar el registro de eventos históricos en el proceso de traducción.
- La revisión de las cartas personales de los traductores Schlabach y Williams donde se detalla información relevante de los avances de la traducción del Nuevo Testamento.
- Realización de seis entrevistas personales y a través de correos electrónicos. Todas las entrevistas suman más de 450 minutos de grabación.

3 Comparación teoría-realidad en cada etapa

3.1 Adaptación cultural de los traductores (1961-1964/1980-1984)

Es muy interesante notar que en el documento oficial del *Summer Institute of Linguistics* llamado “Typical Procedures of Bible Translation” solamente aparece una línea que dice: “*Before translation work can begin, basic groundwork has to be done and this will include... the learning of the language and culture by non-mother-tongue team members*”. Esta investigación ha comprobado que la adaptación cultural, que fue la primera etapa de este proyecto de traducción, duró tres años en el caso de los Schlabach y cuatro años para los Williams. Es decir, esa breve línea citada en el documento de SIL puede durar años en convertirse en realidad debido a factores externos al proyecto como lo fueron la zona remota donde la traducción se llevaría a cabo, las leyes que regían en ese entonces y obviamente hasta el mismo aprendizaje de la lengua.

Por otro lado, Margot parece prestar un poco más de importancia a esta etapa de adaptación cultural ya que por lo menos dedica casi diez páginas de su libro al aspecto de traducción y culturas. Para Margot, es esencial que el traductor bíblico tenga muy en cuenta las diferencias entre la cultura fuente y la receptora (96) y eso se logra a través de una “sana curiosidad” cultural para llegar a comprender todas esas diferencias antes de evaluarlas (97).

Margot sí reconoce que esta tarea se le puede complicar a los traductores que se encuentran en zonas remotas porque “en este caso debe tener conciencia de un triple contexto cultural: el de su país de origen, el del mensaje bíblico y el de la lengua receptora. Solo puede lograrlo recurriendo a obras especializadas y a informadores enraizados en la cultura receptora” (99). Es en este punto que vemos algunos aspectos interesantes entre lo que dice la teoría de traducción bíblica y la realidad del proyecto del Nuevo Testamento al bribri.

En primer lugar, Margot habla de un triple contexto cultural que se puede entender como la cultura ligada al autor y que se refleja en el mensaje que se está comunicando (96). Este triple contexto incluye aspectos culturales del país origen, del mensaje bíblico (es decir, la cultura del medio oriente), y el de la lengua receptora (en este caso el bribri) (99). Sin embargo, en este proyecto de traducción hubo un cuarto y hasta quinto contexto que afectaron no sólo la visión del mundo de los traductores, sino

también muy posiblemente algunas de las decisiones traductológicas tomadas en la etapa de traducción. Estos contextos adicionales fueron la cultura estadounidense y la cultura costarricense. La cultura estadounidense influyó porque los traductores nacieron y crecieron en este país, lo que lógicamente afectaría sus decisiones de comprensión del texto. Por otro lado, si bien la traducción iba destinada al pueblo bribri, éste, al formar parte de Costa Rica, se ha visto obviamente afectado e influenciado por la cultura costarricense. Además, los traductores estaban conscientes de este contexto cultural adicional ya que, como se mencionó anteriormente, todos los traductores se dieron a la tarea de aprender español y de convivir también con familias costarricenses hablantes del español y no sólo de aprender bribri y vivir con ellos. Claramente esto podría representar una diferencia entre la teoría y la realidad.

En segundo lugar, Margot en este mismo enunciado afirma que esta conciencia cultural sólo se puede lograr “recurriendo a obras especializadas y a informadores enraizados en la cultura receptora” (99). Los traductores se enfrentaron al problema de que la información disponible sobre la cultura y la lengua receptora era muy escasa y por eso se vieron en la necesidad de buscar personas que les informaran sobre la situación. En el caso de los Schlabach este informante fue Aziel Jones, y en el de los Williams fueron los mismos Schlabach quienes cumplieron con este papel. Con esto se podría concluir que la perspectiva de Margot es bastante acertada ya que también le agrega un gran valor a las fuentes humanas y esto lo enfatiza Margot en otra parte de su libro: “ni siquiera lecturas de un material tan amplio, por indispensables que sean, pueden reemplazar la información directa, sobre el lugar, con ayuda de informadores cualificados” (106).

Sin embargo, en ninguna parte de las perspectivas teóricas expuestas por Margot se encuentra algún enunciado donde fomenta o anime a los traductores bíblicos a residir en la cultura meta quizá porque para él es suficiente el conocimiento de obras especializadas junto con la ayuda de los informantes de la lengua receptora, como se mencionó en el párrafo anterior. No obstante, se podría decir que esa visión es muy idealista o utópica ya que en muy pocos casos el traductor bíblico de una lengua indígena tendrá a su disposición estas dos fuentes de conocimientos culturales. Por ello se verá en la necesidad de mudarse literalmente hasta asentamientos indígenas o pueblos cercanos a ellos para cumplir con su labor de traducción y eso los obligará a experimentar toda una etapa de adaptación cultural como la vivida por los Schlabach y Williams.

3.2 Creación de la lengua escrita bribri (1965-1971)

En el caso del documento oficial del *Summer Institute of Linguistics*, “Typical Procedures of Bible Translation”, nuevamente aparece sólo una breve referencia a la creación de una lengua escrita. El documento dice: “*Before translation work can begin, basic groundwork has to be done... the analysis of the sound system and grammar of the language, the development of an orthography*”. Este documento apenas indica estos dos aspectos que, en la realidad, se tardó seis años en concretarse y mucho esfuerzo adicional después de ese periodo para perfeccionarse.

Margot, por su parte, invierte todo un capítulo de su libro *Traducir sin traicionar* para explicar que para la traducción “en una lengua llamada primitiva sería necesaria la lingüística” (40), la cual ayuda al traductor a liberarse “de prejuicios del pasado y favorecer una correcta evaluación de las lenguas” (53). De esta forma, el traductor bíblico “aprende a respetar el sistema de la lengua fuente y el de la lengua receptora” (54),

actitud fundamental para estudiar una lengua indígena y crear su forma escrita. Es justamente esta actitud la que se ve reflejada en todas las cartas y entrevistas a los traductores involucrados en el proyecto del Nuevo Testamento al Bribri, quienes en ningún momento menospreciaron la lengua bribri sino más bien tras años de estudiarla, la consideran una lengua difícil pero interesantísima en la que valieron la pena tantos años de inversión (Schlabach Entrevista personal 7 nov. 2007).

Para resaltar el valor de la lingüística en un proyecto de traducción, Jean-Claude Margot explica en su libro los tres aspectos esenciales del lenguaje para demostrar “que la traducción (y también el aprendizaje de una lengua extranjera) está inmediatamente situada en una justa perspectiva si es consciente de la originalidad de cada lengua en su sistema fonológico, gramatical o semántico” (54). En otras palabras, en el momento que el traductor se detiene a analizar estos tres aspectos de la lengua meta y lo aplica a su trabajo, éste tendrá peso suficiente para ser considerado válido. Antes de comparar si estos tres elementos fueron tomados en consideración en el proyecto del Nuevo Testamento al Bribri, primero es necesario definirlos. Margot en palabras sencillas declara que la “fonología describe los sonidos pertinentes de una lengua dada; la gramática, por su parte, describe la forma de sus palabras y el modo en que se combinan para formar sintagmas, proposiciones y frases, y la semántica describe el sentido o contenido de estas palabras y de las unidades que componen” (69).

Sobre el primer elemento, vale recalcar que Schlabach y Williams sí estudiaron la lengua bribri para poder identificar aquellos “elementos fónicos” (fonética) y “el sistema de los sonidos pertinentes” (fonología) (Margot 55) a esta lengua y así establecer un alfabeto que reflejara todos los sonidos usados en esta comunidad indígena y de ahí empezar a analizar los sonidos “suficientes para marcar una distinción de sentido entre dos palabras semejantes” (Margot 55). Es decir, establecieron el sistema de sonidos y sus respectivos signos que utilizarían a lo largo de este proyecto de traducción. Sobre este mismo tema de fonología, Margot afirma:

...no se puede exigir al traductor que esté al corriente de todos los aspectos de la fonología... pero debe ser consciente de la existencia del problema y del modo en que se plantea (un buen tratado de lingüística contiene siempre al menos un capítulo sobre este tema); debe comprender que cada lengua presenta, en su código, un número limitado y restringido de fonemas... que se combinan sucesivamente... para constituir los significantes de mensajes y que cada lengua tiene su sistema fonológico distinto... En líneas generales... ante todo está el caso de las regiones en que no existe literatura escrita y donde lo primero que hay que hacer, antes de traducir un libro de la Biblia, es establecer un alfabeto que corresponda a los sonidos pertinentes de la lengua (56).

Con respecto a esta afirmación, hay varios puntos que pueden asociarse a la realidad experimentada en el proyecto de traducción del Nuevo Testamento al Bribri. El primer punto es lo expuesto por Margot de que no es necesario que el traductor conozca todos los aspectos de la fonología y que basta con que tenga libros que traten estos temas lingüísticos. Los Schlabach a pesar de que habían llevado cursos de lingüística durante sus años de preparación en SIL, tuvieron que solicitar ayuda, durante los talleres organizados por SIL, a personas con más experiencia y estudio en esta rama para poder

definir algunos aspectos de la lengua bribri (Schlabach Entrevista personal 7 nov. 2007). Por lo que se confirma que la formación académica es muy buena pero el contacto con expertos en la materia es aún mejor en este tipo de proyectos donde el traductor se enfrenta a una lengua que no tiene versión escrita.

Los otros dos aspectos que deben recalcar en la afirmación ya mencionada de Margot son que reconoce que el traductor debe trabajar en identificar el sistema fonológico de la lengua y que también se debe crear primero un alfabeto antes de intentar traducir un libro de la Biblia. En este punto la realidad y la teoría concuerdan ya que Schlabach se dio primero a la tarea de analizar los fonemas representativos de la lengua bribri para poder después crear un alfabeto que reflejara el uso que los bribris le daban a su lengua. Mientras lo hacía, realizaba pruebas de traducción para sondear qué tan exactos eran sus hallazgos y propuestas fonológicas. Finalmente, llegó un momento en que Schlabach se sintió satisfecho con el alfabeto que tenía (Schlabach Entrevista personal 7 nov. 2007) y eso lo motivó a empezar la próxima etapa de este proyecto, la traducción.

Con respecto al orden o sistema gramatical, Margot es bastante claro al señalar: “se ha vivido en la ilusión de que había una gramática ideal, que se situaba evidentemente en la tradición occidental, y que toda gramática que no tenía las características de tal o cual lengua occidental era por ello mismo inferior” (60); en otras palabras, se cayó en el error de estereotipar las lenguas. Margot, sobre esta línea de pensamiento, continúa afirmando: “Lo esencial es, por tanto, utilizar los recursos de que dispone toda lengua y no imponerle formas que no son artificiales o completamente desconocidas en ella” (60) y para ello el traductor debe investigar “durante el tiempo suficiente para descubrir los modos de expresión y esté dispuesto a adaptarse a estas nuevas estructuras lingüísticas” (60). La preocupación de Margot se ve reflejada en la actitud de Schlabach y Williams durante todo el proyecto de traducción y, específicamente en lo concerniente a la creación de la lengua escrita bribri. Ambos traductores se tomaron el tiempo para entender la gramática bribri y por más diferente o complicada que les parecía, en comparación a sus lenguas maternas, tanto Schlabach como Williams respetaron sus estructuras fueran éstas presentar patrones diferentes como escribir oraciones “al revés” o verbos “difíciles de entender” porque su significado varía dependiendo del contexto. En ningún momento los traductores obligaron a la lengua bribri a calzar sobre los parámetros del inglés, español o incluso griego, sino que decidieron invertir años de estudios para crear una lengua escrita representativa de este grupo indígena.

Sobre el orden semántico del que habla Margot, éste acentúa la idea de la polisemia de las palabras: “las palabras son susceptibles de tener diversas acepciones de sentido, en mayor o menor número según los casos” (71). Por lo tanto, el traductor al aprender la lengua receptora debe entender que requiere ayuda para determinar el significado de una palabra en cierto contexto. Esto de nuevo fue una realidad en la traducción bíblica al bribri porque los traductores se vieron con distintos casos en que la polisemia marcó la diferencia en sus traducciones.

No hay duda de que la teoría de Margot y la realidad del proyecto de traducción del Nuevo Testamento al Bribri concuerdan en varios puntos, pero en otros, como ocurre con el documento oficial del *Summer Institute of Linguistics*, la descripción de esta etapa se queda corta. Sobre esta etapa también es indispensable recalcar que tanto Raymond Schlabach como Paul Williams tuvieron la oportunidad de recibir educación formal en

lingüística, lo que definitivamente fue indispensable para hacer frente a este proyecto de traducción. De igual forma, el respaldo y la ayuda de otras personas con más experiencia colaboraron para resolver los asuntos más difíciles de la lengua bribri. La educación formal y la experiencia en el campo, así como los informantes indígenas involucrados, fueron aspectos clave para empezar y concluir esta etapa. Además tuvieron muy claro de que la lengua bribri no era una lengua primitiva sino todo un sistema con vocabulario y gramática como cualquier otro idioma.

3.3 Traducción de los libros bíblicos (1972-2003)

Según el *Summer Institute of Linguistics*, uno de los primeros pasos para una traducción bíblica a una lengua minoritaria es la conformación de un equipo de trabajo compuesto por:

...mother-tongue co-translators, the ‘translation facilitator’, sometimes called the ‘linguistic-exegete coordinator,’ who is typically a member of SIL... (and) has knowledge and skills in linguistics and biblical exegesis to offer, and who will also have a role in training co-workers and often also in coordinating the work. A ‘translation consultant,’ who is an experienced person who visits the translation project from time to time to encourage and help the team, to guide and train them, and to help checking the translation... (and) the ‘reviewers,’ who are educated speakers of the language that assist checking and giving feedback on the translation (“Typical Procedures of Bible Translation”).

Al investigar esta tercera etapa de la traducción del Nuevo Testamento al bribri se puede constatar que efectivamente tanto Schlabach como Williams contrataron a hablantes nativos del bribri para funcionar como co-traductores del proyecto, estos fueron: Alfonso Blanco, Irene Sucre, Juan Díaz y más tarde Felicia Castro (Schlabach Entrevista personal 21 dic. 2007 y Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). Asimismo, se logra identificar como traductores mediadores a Raymond Schlabach y Paul Williams. Ellos contaban con preparación formal no solo en el área de la lingüística, sino como expertos exegetas al contar con títulos universitarios en estas áreas.

De igual forma, también se pudo identificar al consultor de la traducción, que ayudó no solamente a animar al resto del equipo a continuar, sino a revisar las traducciones y aportar sus retroalimentaciones al trabajo realizado. La persona que desempeñó esta función era Ronald Ross, experto consultor de las Sociedades Bíblicas Unidas y quien estaba a cargo de las traducciones que se realizaban en el continente americano (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). Por lo general un par de veces al año, visitaba personalmente al equipo de traducción en Talamanca durante una semana para terminar de evacuar las dudas que pudieran haber quedado con cabos sueltos (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008).

Finalmente, Ronald Ross siempre aconsejaba y verificaba que la traducción fuera revisada por personas hablantes de la lengua pero que no estuvieran involucrados directamente con la fase de traducción de los libros bíblicos (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). En estos momentos los revisores mencionados en el “Typical Procedures of Bible Translation” comienzan su labor. En el caso de la traducción del Nuevo Testamento al bribri hay tres revisores: Benero Díaz y los hermanos Baudilio y

Olivier Selles.

Díaz era el encargado de realizar las retraducciones al español para enviarlas a Ronald Ross, mientras que los hermanos Selles se daban a la tarea de leer las traducciones al bribri y corroborar que fueran comprensibles en ese idioma (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). No obstante, es justamente en este aspecto en donde se observa que la teoría y la realidad no concuerdan en un aspecto. Según SIL, los revisores son hablantes con educación que dan sus retroalimentaciones al resto del equipo (“Typical Procedures of Bible Translation”); sin embargo, aunque Díaz sí tenía educación formal, los hermanos Selles eran informantes que no habían asistido a ninguna escuela o colegio durante su niñez o adolescencia (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). No obstante, eso no fue obstáculo para que desempeñaran un papel clave en el equipo; más bien, como lo reconoció Williams en una entrevista, sus aportes siempre aclaraban cuándo una palabra o versículo no estaba bien y, sin esta revisión de los Selles, probablemente el resto del equipo lo hubiera pasado por alto (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). Esto ocurría sencillamente porque los Selles manejaban la lengua y su idiosincrasia. Es muy probable que esta situación se repita en otros casos de procesos de traducción ya que muy pocas culturas indígenas cuentan con los medios para educar a sus habitantes a un nivel más avanzado de la escolaridad básica.

SIL destaca que una vez que se ha obtenido el visto bueno del consultor de la traducción (en este caso Ronald Ross) se debe verificar la traducción con otros hablantes de la lengua que no se hayan involucrado en ninguna fase de la traducción ya que “*testing with speakers of the language is intended to find out whether the translation is communicating the message accurately and clearly*” (“Typical Procedures of Bible Translation”). Al investigar este proyecto se ha podido confirmar que esto fue una realidad durante la traducción del Nuevo Testamento al bribri. Williams afirmó que el equipo aprovechaba cualquier oportunidad que se le presentaba para dar estudios bíblicos en iglesias o casas de la zona y así poder evaluar qué tan exactas y claras eran las traducciones del equipo (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). Por ejemplo, desde 1989, la iglesia local de la denominación menonita le concedió un espacio a Williams durante las reuniones dominicales para enseñar una clase con porciones bíblicas traducidas al bribri, donde la mayoría de los asistentes eran hablantes de la lengua que podían dar su retroalimentación al traductor (Williams Carta ene. 1989). Irene Sucre hacía lo mismo pero en zonas más alejadas donde tenía la posibilidad de interactuar con hablantes bribris que sólo hablaban esa lengua (Williams Carta abr. 1994). Finalmente, el 27 de mayo de 1995, el equipo de traducción convocó a seis pastores de la zona a una reunión para pedirles que enseñaran porciones bíblicas traducidas al bribri en sus congregaciones y así promoverlas. Ellos debían comunicarle a Irene Sucre toda retroalimentación referida a las traducciones, y ésta las transmitiría al equipo de traducción para evaluar las sugerencias recibidas (Williams Carta jul. 1995).

En cuanto a la percepción teórica de Margot, el primer capítulo de su obra *Traducir sin traicionar* empieza con la siguiente idea:

Para traducir un texto la primera condición es, evidentemente, comprenderlo bien. Esto supone no sólo un buen conocimiento de la lengua original, sino también la capacidad de captar los diversos aspectos de la situación cultural (histórica, geográfica, intelectual, etc.) en la que el texto hunde sus raíces (33).

Para Margot van de la mano la traducción y la exégesis bíblica. El traductor debe darse a la tarea de estudiar profundamente todos aquellos aspectos que rodean el texto fuente. En este proyecto, sería todo el entorno que influyó en la creación del Nuevo Testamento, para obtener una traducción que cumpla un alto estándar de calidad. Para lograrlo, en primer lugar, el traductor se debe valer de los recursos que Sociedades Bíblicas ha puesto a la mano de todos aquellos que toman la responsabilidad de un proyecto de traducción bíblica. Uno de estos recursos, según Margot, es:

La presencia en diversas partes del mundo de consejeros de traducción, encargados de asistir a los comités de traductores y de controlar su trabajo antes de que sea enviado a la imprenta. Estos consejeros son biblistas o lingüistas, que se mantienen con regularidad al corriente de sus investigaciones respectivas; informan, entre otros, a los traductores sobre los comentarios, diccionarios y gramáticas bíblicas que les son directamente útiles (36-37).

En la realidad, esta afirmación teórica se cumplió en el sentido en que tanto los Schlabach como los Williams tuvieron la oportunidad de que sus avances fueran revisados y evaluados por el consultor experto de Sociedades Bíblicas, Ronald Ross. Sin embargo, por otro lado, uno podría cuestionar el pensamiento de Margot cuando afirma que este experto “se mantiene con regularidad al corriente de sus investigaciones respectivas” (37). Si bien Ross estuvo a cargo de revisar los avances de la traducción del Nuevo Testamento al bribri, éste, como afirmó Williams, por cuestiones de tiempo y de su cargo, solamente podía visitarlos dos veces al año (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). Surge entonces la pregunta: ¿A qué se refiere Margot con “regularidad”? ¿Serán dos sesiones anuales suficientes para cumplir con las expectativas traductológicas de los traductores y todas las organizaciones que participan en un proyecto como el del Nuevo Testamento al bribri? No hay duda de que las sesiones con el consultor experto eran valiosas para el equipo de traducción, pero lamentablemente, no eran tan frecuentes como se hubiera preferido.

Otro recurso del que habla Margot es “los seminarios para traductores [en donde] se presentan tanto los problemas que plantea el conocimiento del texto original como los que plantea el trasvase de un mensaje desde la lengua fuente a la lengua receptora” (37). En este punto, la teoría sí ocurrió en la realidad. Los Schlabach y los Williams pudieron asistir a una gran cantidad de talleres organizados por *Wycliffe Bible Translators* y Sociedades Bíblicas Unidas que se llevaban a cabo anualmente en diferentes países de Latinoamérica como Guatemala, Panamá, Colombia y hasta la misma Costa Rica (Schlabach Entrevista personal 21 dic. 2007). En estos talleres, se reunían todos aquellos traductores que trabajaban en la zona con alguna lengua indígena y estudiaban temas como análisis de discurso, lingüística, antropología, análisis gramatical y semántico, entre otros (Schlabach Entrevista personal 3 oct. 2007). Obviamente eran áreas de estudio que ayudaban a todos a realizar mejores traducciones e interpretaciones bíblicas.

Margot también aboga por el uso de otro recurso: los comentarios y diccionarios bíblicos. En su libro, Margot afirma que “los comentarios para los traductores son, pues, indispensables porque están concebidos en función de los problemas que se plantean directamente al traductor y porque gozan, en el estado actual de las cosas, de una mejor

información lingüística” (39). Aquí se observa cómo Margot le da un gran peso al hecho de que el traductor debe tener a su disposición herramientas de consulta. En el caso de los Schlabach y Williams, estos ya han confirmado en las entrevistas personales lo importante que fue para ellos tener a su alcance comentarios bíblicos, diccionarios, varias versiones bíblicas y manuales de traducción bíblica para realizar una mejor labor exegética ya que ellos eran los únicos del equipo de traducción que tenían una mayor preparación formal en exégesis bíblica. Los traductores Schlabach y Williams conservaban en sus bibliotecas obras escritas por reconocidos biblistas y traductores que les permitían evacuar muchas de las dudas concernientes a la interpretación bíblica (Williams Entrevista personal 2 abr. 2008). Se observa entonces una vez más cómo la teoría bíblica sí estuvo presente en la realidad de este proyecto.

Otro aspecto teórico que vale la pena analizar es la forma en que Margot presenta los diferentes problemas que un traductor puede encarar en su función y ver si éstos fueron una realidad en la traducción al bribri. Margot toma esta clasificación de la teoría de Nida que explica cinco diferentes tipos de problemas que enfrentan los traductores bíblicos: “1) Ecología (por ejemplo, las características de las estaciones no son las mismas...). 2) Cultura material (por ejemplo, diferentes métodos para sembrar...). 3) Cultura social (ej. Un acta de repudio diferente al divorcio legal). 4) Cultura religiosa [y] 5) Cultura lingüística” (99).

Es interesante notar que los problemas que encararon los traductores y su equipo están muy relacionados a la percepción de Margot y Nida. Por ejemplo, un problema ecológico tuvo que ver sencillamente con que en Costa Rica solo existen dos tipos de estaciones: la seca y la lluviosa. Por su parte, un problema de cultura material fue que para los bribris la sal nunca pierde su sabor a pesar de mezclarse con otras sustancias (Williams Carta dic. 2002). También en el ámbito social sucedió que al mencionar la poligamia, los bribris relacionaron las múltiples parejas como múltiples enemigos (Williams Carta abr. 1989). En el aspecto religioso, se puede volver a recordar todo el análisis que los traductores tuvieron que realizar para encontrar una traducción de la palabra Dios (Schlabach Entrevista personal 21 dic. 2007). Finalmente, en lo que respecta a problemas de cultura lingüística se podría mencionar los problemas de diferencias de orden semántico, por ejemplo la traducción de “valle de sombra de muerte,” donde “valle” hubo que cambiarlo para no generar un problema semántico en la traducción.

Por último, Margot también declara lo siguiente:

Paralelamente al esfuerzo exegético, es decir, al esfuerzo de comprensión del texto original... el traductor debe hacer un estudio del medio al que va destinada la traducción... Es indispensable que recuerde siempre las preguntas formuladas por E. Cary: no sólo ‘¿qué traducís?’, sino también ‘¿dónde y cuándo traducís?’, ¿para quién traducís?’ (42).

Tanto Raymond Schlabach como Paul Williams siempre buscaron acercar el texto fuente a su audiencia meta. Se dieron a la tarea de realizar cualquier tipo de aclaración, especificación, explicitación o ilustración para ayudar a sus lectores a comprender el mensaje que traducían, además, de estar conscientes de que necesitaban hablantes de bribri para formar un equipo que facilitara el cumplimiento de la meta del proyecto. Por lo tanto, se puede concluir que esta afirmación de Margot sí se cumplió en la realidad del

Nuevo Testamento al bribri porque los participantes siempre buscaron encontrar la traducción más natural posible que tomara en cuenta la visión de mundo y la lengua del pueblo bribri.

Treinta y un años fueron necesarios para traducir el Nuevo Testamento al bribri; sin embargo, a pesar de todos esos años el proyecto aún no había llegado a su conclusión. Williams y su equipo, así como *Wycliffe Bible Translators* y Sociedades Bíblicas Unidas, tenían aún más camino por recorrer para que todo este trabajo se viera reflejado en ejemplares distribuidos por la zona talamanqueña.

3.4 Impresión y distribución (2004-2008)

El documento “Typical Procedures of Bible Translation” del *Summer Institute of Linguistics* contempla una etapa de prepublicación. Según sus procedimientos, el traductor y su equipo cuando llegan a esta etapa deben realizar varias tareas como: seleccionar ilustraciones y mapas, revisar la consistencia a lo largo de la traducción, evaluar la exactitud de la traducción, proceder a la composición tipográfica, realizar pruebas de impresión y finalmente publicar el manuscrito (“Typical Procedures of Bible Translation”).

En el caso de la traducción del Nuevo Testamento al Bribri se pudo observar como muchas de estas tareas sí tuvieron que ser realizadas por el traductor Williams y su equipo para conseguir que su manuscrito fuera publicado por Sociedades Bíblicas Unidas. Con respecto a la selección de ilustraciones y mapas, el mismo Williams afirmó que Sociedades Bíblicas les dio varios libros y discos compactos con cientos de ilustraciones e imágenes disponibles para la publicación y hasta permitió que el equipo de colaboradores bribri eligieran las ilustraciones que mejor se acoplaran para esta versión bíblica (Williams “Re: Questions about the printing stage”).

El *Summer Institute of Linguistics* también exige a los traductores que revisen si hay consistencia en los nombres propios, términos bíblicos, cantidades numéricas, pesos, medidas. Asimismo, deben verificar que el formato utilizado sea el mismo para todos los libros y, en este aspecto, los traductores debe examinar con exactitud el uso de encabezados, títulos, ortografía, mayúsculas, puntuación, paralelismo, sangría, citas al Antiguo Testamento, entre otros detalles mecánicos (“Typical Procedures of Bible Translation”). En este punto se pudo corroborar que Paul Williams y su equipo realmente realizaron todos estos pasos no sólo a través de la ayuda del consultor experto Ronald Ross, sino también con la incorporación del *software ParaText* como herramienta de trabajo.

De igual forma, este *software* también permitió que el equipo trabajara en el formato de su traducción ya que *Paratext* permite al traductor editar un texto y darle formato usando etiquetas HTML y así obtener al final un texto visualmente presentable y listo para enviarlo a imprimir (Williams “Re: Questions about the printing stage”). Nuevamente, *ParaText* vino a ser la herramienta idónea para cumplir con este requisito según los procedimientos del *Summer Institute of Linguistics*.

El “Typical Procedures of Bible Translation” también aclara que ellos recomiendan publicar los libros del Nuevo Testamento como publicaciones independientes antes de enviar a imprenta el Nuevo Testamento. De esta forma, el equipo de traducción recibe cualquier retroalimentación con respecto a su trabajo. No obstante, esto no fue una realidad en el proyecto del Nuevo Testamento al Bribri sencillamente por

cuestiones de presupuesto. Si bien es cierto que Raymond Schlabach pudo enviar a impresión el evangelio de San Marcos y Paul Williams logró que Hechos y Romanos llegaran hasta imprenta, el resto de los libros no corrieron con la misma suerte.

Un aspecto muy interesante es el hecho de que la perspectiva de Jean-Claude Margot no considera la etapa de impresión. Se podría incluso afirmar que para Margot el proceso de traducción bíblica se limita a las etapas de adaptación cultural, creación de lengua escrita y traducción de los libros bíblicos. Él sencillamente no contempla todas aquellas tareas realizadas por el traductor y su equipo en lo que concierne la preparación del manuscrito para impresión y lograr que su traducción llegue hasta las manos del lector meta, en vista de que en otros países puede que otras personas se encarguen de estas tareas.

De hecho, hasta el mismo documento oficial del *Summer Institute of Linguistics*, “Typical Procedures of Bible Translation,” también pasa por alto cualquier tarea relacionada a la distribución. Con esto se observa que hasta las mismas organizaciones y personas involucradas en la traducción bíblica pueden obviar en la teoría una etapa que, como se comprobó en esta investigación, es una realidad para el traductor y su equipo. En este proyecto en particular, Williams y su equipo siempre tuvieron como objetivo lograr que el texto traducido llegara al lector meta, el pueblo bribri, y eso significó un esfuerzo adicional por su parte. Sin embargo, a pesar de esta incongruencia entre teoría y realidad, no se debe juzgar a Jean-Claude Margot ni al *Summer Institute of Linguistics* por obviar este aspecto de distribución sencillamente porque Williams participó en esta etapa motivado por sus convicciones personales y por el escaso presupuesto para este proyecto. Vale aclarar que esta situación puede no darse en otros proyectos de traducción bíblica y que en esos casos la teoría y la realidad podrían coincidir.

4 Conclusiones

Primero que todo, se logró entender que la adaptación cultural no toma unos cuantos meses, sino que puede durar hasta años en el caso de un proyecto de traducción bíblica a una lengua indígena costarricense. Además, es necesario que el traductor esté dispuesto a no sólo a cambiar de país y sacrificar comodidades sino hasta sobrellevar tratos diferenciales por el simple hecho de ser extranjero. Es decir, adaptarse a un medio distinto y a identificarse con la cultura meta. En el aspecto teórico, el traductor bíblico debe comprender que habrá muchos contextos culturales que se involucrarán durante el proyecto, en este caso, hasta seis: el contexto del lugar de origen (para los Schlabach las comunidades Amish), del Medio Oriente (debido al texto fuente y sus diversas lenguas originales: arameo, latín y griego), de Europa (debido al desarrollo del cristianismo en Europa durante siglos) de los bribris (audiencia meta), el de Estados Unidos (lugar de nacimiento y formación académica de los Schlabach y Williams) y el de Costa Rica (cultura que influye a los bribris) que sin duda afectan la visión de mundo del traductor. Asimismo se pudo corroborar que el traductor bíblico durante la década de 1960 (llegada de los Schlabach) no contaba casi con ninguna información sobre los bribris ya que era un pueblo casi desconocido por la cultura occidental, ni el gobierno ni los lingüistas tenían interés en ellos. Esta situación se puede considerar como una limitante ya que hubo que invertir tiempo investigando antes de poder entrar a esta nueva cultura con una concepción más amplia de lo que se hallaría.

Un segundo resultado de nuestro estudio tiene que ver con la lengua bribri. Los traductores llegaron a empezar un proyecto de traducción a una comunidad que no tenía lengua escrita. Uno hubiera pensado que estos traductores habrían utilizado la lengua escrita bribri desarrollada por la Universidad de Costa Rica; sin embargo, en los años en que este proyecto se inició ni siquiera esta institución académica había empezado sus estudios en la zona de Talamanca. Los Schlabach partieron de cero y se dieron a la tarea de crear un alfabeto y analizar toda la estructura morfosintáctica y gramatical para poder iniciar con las traducciones. Esta tarea no fue fácil y lograron culminarla gracias a la ayuda de informantes indígenas y lingüistas y traductores del *Summer Institute of Linguistics* que los aconsejaron durante los talleres anuales de esta organización. Otro aspecto importante de abordar es que el mismo Jean-Claude Margot explica en su libro que el traductor bíblico debe tener bases lingüísticas para no imponer un sistema de una lengua occidental a una “primitiva”. El traductor bíblico logra entender el sistema de una lengua al analizar su fonología, gramática y semántica (tres elementos estudiados por Schlabach y Williams). Por último es interesante mencionar que este proyecto de traducción no hubiera podido llevarse a cabo sin la formación lingüista de Schlabach y Williams ya que el bribri requirió mucho análisis y debate que solo un traductor con base lingüística podía realizar, justamente lo que propone Margot en su visión teórica.

Otra observación fue el hecho de que la tercera etapa, la traducción de los libros bíblicos, fue la que más tiempo requirió, exactamente treinta y un años, y que para conseguir versiones traducidas de cada libro bíblico tanto Schlabach como Williams se dieron a la tarea de realizar pruebas de traducción para probar su dominio de la lengua bribri y de la visión de mundo de este pueblo y, así, lograr transmitir el mensaje bíblico a cabalidad.

Además se logró confirmar la participación activa de informantes bribri que, si bien no tenían ninguna formación académica como traductores, fueron la mano derecha de Schlabach y Williams por ser hablantes nativos del bribri, un aspecto que tanto SIL y Margot resaltan para obtener una traducción sólida. También se identificó que, a pesar de ser traductores profesionales, Schlabach y Williams, siempre necesitaron las revisiones y retroalimentaciones del consultor experto Ronald Ross que corregía sus borradores finales, justo lo que SIL y Margot recomiendan para producir un texto convincente para la población meta. Además, Margot pone en claro la importancia de que el traductor bíblico sea exegeta en el sentido de que si no comprende lo que quiere traducir entonces no debería traducir, sino más bien prepararse mejor en su labor exegética antes de enfrentar su tarea de traducción. Schlabach y Williams contaban con estudios en Biblia lo que les ayudó a entender bien lo que traducían que, como se vio, es una de las mayores preocupaciones de Margot.

Otro hecho que se documentó fue que para Williams y su equipo el proyecto no concluyó con la entrega del borrador a Sociedades Bíblicas Unidas, ente que patrocinó la publicación del Nuevo Testamento. El proyecto continuó no sólo con la revisión de las pruebas de impresión sino que el equipo siguió involucrado en la distribución. Esto porque no querían que los Nuevos Testamento quedaran almacenados en cajas o estantes sino que llegaran hasta las manos de sus lectores meta. Este interés los llevó a conseguir el patrocinio de otras organizaciones para producir una versión en audio del Nuevo Testamento, así como conseguir subsidio para que el costo del Nuevo Testamento impreso estuviera al alcance de una población que se caracteriza por ser de escasos de

recursos. Otro resultado muy significativo fue identificar que ni SIL ni Margot dan tanto peso a esta etapa como la dada por Williams y su equipo. Todos estos resultados ayudan a confirmar que la hipótesis de esta investigación sí se cumplió. Es decir, se pudo comprobar hasta qué grado la teoría de traducción aplicada a textos bíblicos de Jean-Claude Margot y el modelo de traducción del *Summer Institute of Linguistics* se reflejaron en la realidad de este proyecto de traducción a una lengua indígena costarricense.

Referencias

- Acuña, Natalia. "Re: Dedication of Bribri New Testament." Correo electrónico a Raymond Schlabach. 27 ago. 2007.
- . "Re: Dialectos bribri." Correo electrónico a Paul Williams. 29 mayo. 2008.
- . "Re: Investigación Nuevo Testamento al Bribri." Correo electrónico a Mayra Ugalde. 16 mayo 2008.
- . "Re: Questions about the printing stage" Correo electrónico a Paul Williams. 29 ene. 2008.
- Bobillo, Teresa et al. "Bribri". Universidad de Vigo. 27 Sep. 2007
- Bozzoli, María. *El nacimiento y la muerte de los bribris*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1979.
- Margot, Jean-Claude. *Traducir sin traicionar*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987.
- Mounin, Georges. "Prefacio". *Traducir sin traicionar*, de Jean-Claude Margot. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987. 11-13.
- Nida, Eugene y Charles Taber. *La traducción: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1986.
- Nida, Eugene. "Bible Translation" en *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Mona Baker (Ed.). Londres: Routledge, 1998.
- Rojas, Carmen. "La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica." *UNESCO*. 27 May. 2008 Schlabach, Raymond y Susana Schlabach. Entrevista personal. 12 setiembre. 2007.
- . Entrevista personal. 3 oct. 2007.
- . Entrevista personal. 7 nov. 2007.
- . Entrevista personal. 21 dic. 2007.
- "Typical Procedures of Bible Translation." *Summer Institute of Linguistics International*. N.p.; n.d. Web.14 sep. 2007.
- Williams, Paul. Carta a los donantes. Ene. 1989.
- . Carta a los donantes. Abr. 1989.
- . Carta a los donantes. Abr. 1994.
- . Carta a los donantes. Jul. 1995.
- . Carta a los donantes. Dic. 2002.

Acerca de la autora

Natalia Acuña Naranjo laboró desde el año 2003 como traductora de planta, independiente, asistente editorial, correctora de estilo y, a partir del 2010, como traductora oficial certificada por el MREC. También es profesora de inglés en la UNA. Fundadora y propietaria de Nacuna Translations S.A. Fue además pasante virtual durante 2010 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, con sede regional en Panamá.

La dimension metafórica en el habla coloquial costarricense

Alma Rosa Aguilar
Universidad Nacional
almaraguilar@hotmail.com

Resumen: Este estudio explora los usos metafóricos propios del habla coloquial costarricense que dominaron el imaginario sociocultural del siglo XX. Ofrece un inventario de metáforas, considera posibilidades de clasificación y las analiza desde un enfoque semántico discursivo. El objetivo principal es rescatar ese patrimonio cultural intangible costarricense.

Palabras clave: metáfora, lenguaje coloquial, patrimonio lingüístico, imaginario social.

Abstract: This study aims to explore metaphor in Costa Rican colloquial language which was present in the social imaginary during the 20th century. It contains a metaphor's inventory and proposes an attempt of classification and analysis focusing semantic and discursive aspects. The main purpose is rescuing this kind of intangible cultural Costa Rican patrimony.

Keywords: metaphor, colloquial language, linguistic patrimony, social imaginary.

1 Introducción

Las formas de hablar cambian de una generación a otra, pero ¿adónde van las formas lingüísticas desplazadas?, ¿dónde queda su huella?

En el habla coloquial de la segunda mitad del siglo XX se escuchaban todavía expresiones muy floridas, cuya elaboración evidenciaba una particular capacidad metafórica, pero que hoy ya forman parte del léxico pasivo, de un patrimonio lingüístico empolvado y disperso por los rincones de la memoria de algunos cuarentones, cincuentones y de otros tantos mayorcitos. Sobrevivían aun como reminiscencias de la expresividad del lenguaje de inicios de siglo, cuando el espacio urbano y el rural no poseían grandes diferencias; constituían una suerte de herencia de los tiempos en que se podían plantear, en diversas situaciones sociales de la vida cotidiana, formas de interacción más familiares.

El ritual de saludo incluía circunloquios metafóricos de fuerte contenido expresivo: *¿Qué hace Dios de esa hermosa vida?*, en lugar de *¿cómo estás?*; *dichosos los ojos*, para manifestar complacencia con ironía; *me alegre de verlo*, para despedirse; *que no se le pierda el camino*, para invitar a regresar a la casa.

También, en el lenguaje de la galantería de entonces, abundaban los circunloquios metafóricos elaborados y llamativos, como en aquella situación en que la dama dice: *¡Gracias!* y el galán aprovecha para deslizar un cumplido: *¡Las que le adornan!*

Las transformaciones culturales, sociales, económicas y tecnológicas inciden en el ritmo de vida; la cotidianidad se vive cada vez de manera más acelerada. Tal aceleración

se manifiesta, también, en las interacciones verbales y así vemos cómo el lenguaje evoluciona hacia la simplicidad. Además, hoy, los nuevos canales de comunicación obligan a la creación de códigos abreviados en forma extrema.

En el contexto de la dinámica social, el cambio se asume como parte inherente a las formas de vida, por lo que la adaptación a lo nuevo resulta indispensable. Lo mismo ocurre con el lenguaje; las prácticas de socialización, según el contexto situacional, se instauran en aras de una comunicación eficaz.

Por ello, cabe echar una mirada atrás y, de alguna manera, rescatar para la historia de la lengua, testimonios de etapas o de estadios que corresponden a circunstancias históricas en las cuales predominaban códigos mucho más elaborados. Sin caer en aquello de que antes todo era más bonito, me propongo explorar y hacer un esfuerzo por sistematizar algunas construcciones metafóricas propias de buena parte del siglo XX, desaparecidas desde hace varias décadas y que, por constituir un fiel testimonio de las formas de comunicación de la época, se inscriben como parte del patrimonio intangible de nuestra cultura costarricense.

Ahora bien, los diccionarios de costarriqueñismos y la obra literaria procuran vigencia referencial a ese acervo lexical pero, más allá de ese espacio, conviene también señalar aquellas expresiones metafóricas que soportaron el paso del tiempo y mantuvieron cierta vitalidad en diversos grupos etarios.

Mi reflexión apunta a analizar la condición metafórica prevaleciente en el imaginario social y manifiesta en algunas formas de decir, propias de una época en la cual la gente se tomaba un poco más de tiempo en los intercambios lingüísticos y así, quizá, se comunicaba más plenamente en sus relaciones interpersonales. Por esa vía, aspiro a rescatar y a guardar en estas líneas, los componentes de ese sistema conceptual subyacente en tantas expresiones metafóricas que encierran formas de ver el mundo, de percibir la realidad y, por ello, constituyen hoy parte esencial de nuestro acervo cultural y de nuestra identidad costarricense.

2 La metáfora y su contexto

Las investigaciones sobre la elaboración metafórica han revolucionado las concepciones clásicas, por cuanto centran su interés en los conceptos metafóricos sistemáticos que estructuran nuestras acciones y pensamientos. Es decir, el foco de interés es la metáfora como proceso de conocimiento.

En ese sentido, el estudio de la expresión metafórica en las manifestaciones cotidianas del lenguaje, reconocidas como propias de la identidad regional, resulta pertinente dado que permite profundizar en el estudio de los procesos de construcción de significados, del funcionamiento del sistema conceptual inconsciente y, por esa vía, descubrir ciertos lineamientos que subyacen tanto en el imaginario como en el comportamiento del hablante.

Me propongo, entonces, trazar aquí algunas pinceladas del habla coloquial costarricense. La forma de usar el lenguaje varía según los contextos sociales y las situaciones particulares. El registro coloquial es el resultado de circunstancias que propician usos espontáneos del lenguaje, el hablante se siente más relajado y libre de restricciones formales. Aunque la sintaxis, la fonética y el léxico son menos cuidados en el habla coloquial, este siempre es cercano al lenguaje estándar. Puede caracterizarse por

la imprecisión lexical y por el uso de frases hechas o simples, también posee un componente fundamental: la imaginación creativa que da lugar a comparaciones, exageraciones e ironías que facilitan la comprensión entre los interlocutores. El habla coloquial, en su condición de testigo fiel de arraigados valores, es parte fundamental de la riqueza patrimonial intangible de la sociedad.

En general, el término metáfora convoca el discurso literario; es considerada un procedimiento propio de la imaginación poética. La construcción metafórica es un recurso expresivo que consiste en identificar dos términos o expresiones entre los cuales se establece alguna relación de semejanza. Uno de los conceptos es el literal y, el otro, se usa en sentido figurado.

No obstante, los usos del lenguaje revelan que el sistema conceptual ordinario, según el cual se organiza la información sobre el mundo, posee un componente metafórico muy fuerte: vivimos haciendo asociaciones, establecemos relaciones de identidad total entre dos seres, reflexiones o conceptos, de tal forma que para referirse a un término se utiliza el nombre de otro: *Métaphoriser c'est voir quelque chose de plus abstrait sous les traits plus concrets de quelque chose d'autre*¹.

Construir una metáfora es hacer comparaciones tácitas, definir un objeto en términos de otro sin explicitar nexo alguno. Desde la experiencia y la percepción de la realidad se activan puentes cognitivos para referir a un objeto, persona, actividad o situación en términos de otro, evocando sus características o su esencia.

Los estudios pioneros de Lackoff y Johnson, desde hace ya tres décadas, demostraron la fuerte presencia de la metáfora en el lenguaje común, en la vida cotidiana y en el pensamiento: nuestro sistema conceptual, en su naturaleza, tiene un fuerte componente metafórico. Según Lackoff (1985) existen conceptos metafóricos que organizan un sistema entero de conceptos, unos respecto a los otros. Las metáforas de orientación espacial estructuran un sistema conceptual muy amplio que refiere a la escala de valores socialmente reconocida: adelante, atrás, arriba, abajo, dentro, fuera, lo alto, lo bajo, lo abierto, lo cerrado, derecha, izquierda. Lo alto, lo abierto, lo derecho o diestro poseen connotaciones positivas: *la felicidad está en lo alto, estar en la cima de, volar alto, un alto puesto, la clase alta, una mente abierta, caminar derecho, un hombre derecho, ser diestro. Lo bajo, lo cerrado* refieren a lo malo: *bajos instintos, mente cerrada, algo siniestro*.

En esa misma línea, la representación de la escala de las clases sociales recupera esa jerarquización: las buenas condiciones económicas definen la clase alta y lo contrario, las clases bajas. Desde esa perspectiva, la construcción de la realidad social reposa en un sistema conceptual.

Los conceptos que rigen nuestro pensamiento, estructuran lo que percibimos y las maneras de comportarse en el mundo y de relacionarse con los demás. Uno de los ejemplos utilizados por Lackoff para explicar en qué manera la metáfora estructura los

1. Paul Ricoeur. (1982). *Imagination et métaphore*. Revue de Psychologie Médicale, 14.

2. G. Lackoff y M. Johnson. (1985). *Les métaphores de la vie quotidienne*. Paris: Les Editions de Minuit.

actos que efectuamos, es el caso de: una discusión es una guerra. En una discusión se gana o se pierde, los que discuten son adversarios, se elaboran estrategias, se escogen líneas de defensa y ataque. Se ataca cada punto y se puede demoler una argumentación. A partir del concepto guerra y sus componentes, se construye una realidad, se determina el tipo de comportamiento de los interlocutores que participan en una discusión como si fuera una guerra.

Además de esos sistemas metafóricos relativos a sistemas conceptuales utilizados de manera inconsciente, desde la lingüística, las investigaciones contemporáneas sobre la metáfora en el lenguaje común han dado cuenta de usos metafóricos incorporados en el acervo lexical de una comunidad lingüística. Se les denomina formas ya lexicalizadas y son también utilizadas de manera inconsciente: *la pata de la mesa, las faldas del volcán, al pie la montaña, un brazo del río, una calle ciega, un embotellamiento, una cabeza de ajos, María es mi mano derecha en la compañía.*

3 La metáfora en el habla coloquial

Tal y como se manifiestan en el habla coloquial, algunos ámbitos de nuestra experiencia cotidiana son particularmente fecundos a la elaboración metafórica. Identificarlos hurgando en la memoria y en las conversaciones cotidianas para descubrir sus características diferenciadoras ha constituido una aventura tan desafiante como placentera.

El punto de partida de esta reflexión se origina en torno a varias expresiones que siempre me han llamado la atención y cayeron en desuso hace ya varias décadas.

En el contexto de las interacciones sociales básicas, las etapas de apertura y de cierre del ritual conversacional ofrecen una rica gama de fórmulas para referirse a estados y a emociones de los interlocutores. Muchas veces escuché a mis tías iniciar un saludo diciendo: *Dichosos los ojos*, cuando llegaba una visita a la casa o al encontrar a alguien en una reunión social. Tal expresión metafórica constituye una metonimia, en principio, establece una relación parte-todo, destaca, en una parte del cuerpo, la manifestación de complacencia del anfitrión al saludar a un visitante. Saludar con una elaboración metafórica como *Dichosos los ojos* para resumir la alegría de ver a alguien denota, definitivamente, la prevalencia de ciertos valores sociales y, más aun, cuando los ojos tienen un simbolismo especial en el contacto humano.

Además de señalar alegría y valorar la presencia del interlocutor, esa expresión conlleva otros implícitos; deja ver que hace tiempo no vemos a esa persona y de paso despliega cierta dosis de ironía pues desliza una forma de reproche, lo que hace suponer una representación de las relaciones sociales. Y esa es una característica muy propia del habla coloquial.

Una inferencia implícita similar se encuentra en la presuposición que encierra el circunloquio interrogante: *¿Qué hace Dios de esa hermosa vida?*, sustituto del *¿Cómo estás?* Al sustituir el estado normal de las personas por la obra divina, se establece una conexión que marca de entrada el pacto conversacional con un tono de amabilidad pero que, sobre todo, devela un rasgo cultural en la suposición que implica incluir una valoración previa del interlocutor basada en la creencia de la intervención divina para regir los destinos de los hombres.

Tales usos son testimonio de una época en la que la palabra fluía con la energía de las fuerzas propias y no como hoy, que se encuentra sujeta a las imposiciones tecnológicas y cautiva ante a la tiranía de la imagen. Con ese código, había, entonces, hombres y mujeres de palabra, se daba palabra de honor, o sea, la palabra tenía un gran valor, se dedicaba más tiempo a sutilezas e ironías en el lenguaje porque también las interacciones sociales y familiares ocupaban un lugar significativo en la cotidianidad.

Y a partir de esas reflexiones, me di a la tarea de hacer un inventario de expresiones metafóricas que aún estaban frescas en mi memoria, y este intento por rescatarlas podría ser, quizá, el primer paso de un ambicioso proyecto de compilación analítica y de mayor sistematización.

Pese a que cualquier esfuerzo de clasificación podría resultar insuficiente, no deja de ser un fascinante desafío el intentar trazar algunos parámetros básicos de ordenamiento para organizar y profundizar en el estudio del imaginario social, que devela la condición metafórica del lenguaje cotidiano y sus estructuras subyacentes.

Aun a sabiendas de que las posibilidades del lenguaje son inagotables, para este propósito resultan de utilidad algunas categorías conceptuales, lingüísticas y discursivas básicas. Conviene, entonces, situar la reflexión sobre la metáfora en el plano conceptual y discursivo y, más allá de las restricciones de la lingüística de la palabra, considerar el nivel del sintagma y del enunciado. Las construcciones metafóricas pueden abordarse desde diferentes perspectivas: según algunas categorías conceptuales y las relaciones que se establecen entre los componentes; según ámbitos temáticos o espacios conceptuales; aspectos formales o sintácticos, semántico-cognitivos, pragmáticos y discursivos.

Para efectos de esta propuesta, planteamos algunas categorías de análisis para iniciar el estudio, y proponer algunos intentos de clasificación que serán completados ulteriormente.

3.1 Categorías conceptuales

De manera general, la condición metafórica en los usos coloquiales del lenguaje surge de la intención de establecer semejanzas para destacar e intensificar propiedades, atributos físicos y enfatizar la valoración positiva o negativa. Lo mismo ocurre al evocar estados, acontecimientos, procesos y acciones, entidades, objetos, físicos y abstractos, a sus propiedades.

3.2 Entidades y sus propiedades

La construcción metafórica, por su naturaleza misma, en el proceso de abstracción de la experiencia involucra, generalmente, dos categorías conceptuales fundamentales para construir la realidad. Es decir, que envuelve indisolublemente las entidades animadas y no animadas con sus propiedades. Así, uno de los ámbitos más fecundos es el de las apreciaciones de atributos físicos personales y la forma de referirse a las calidades individuales. En este apartado incluimos las que refieren a personas, objetos físicos y abstractos.

Cuando se dice que alguien es *un roble*, se enfatiza la fortaleza física y de carácter, la capacidad para mantenerse firme e íntegro al enfrentar las adversidades, por lo que constituye una valoración altamente positiva.

Pero, al calificar con la palabra *indio*, en el ámbito costarricense estamos ante un caso muy particular. Expresiones como: *Se le salió el indio, no sea indio*, corresponden a

una evocación estereotipada de rasgos de carácter distintivos de una etnia. Evidencia una visión muy propia del valle Central y, como es sabido, los estereotipos dicen más de quienes los profieren que de las entidades estereotipadas. Queda claro que más allá del contenido semántico, y considerando la dimensión pragmática de la expresión, se suma una connotación peyorativa que le asigna el grupo social. Un fenómeno similar ocurre con: *Ser un bombeta*, que refiere a la persona que se hace notar porque hace ruido, pero no por sus calidades, y, también, por lo general implica una visión del interlocutor.

Respecto a las entidades, podemos señalar una serie de metáforas: *ahuevado*, *chirote*, *pochotón*, *sorompo*, *sácalas*, *sampaguabas*, *picaflor*. *Ser un picaflor* es ser un tenorio, inconstante en asuntos amorosos. *Mamitas*, remite a debilidad de carácter y cobardía; supone un proceso de abstracción muy singular: se dice del niño que tiene una fuerte dependencia de la madre que corre siempre a quejarse con ella cuando tiene problemas en los juegos, por extensión, remite al adulto quien no ha superado esa etapa.

En algunos casos, la metáfora constituye un eufemismo impuesto por las reglas de cortesía. No se considera correcto señalar algo que al interlocutor le molestaría escuchar. Por ejemplo, cuando alguien gana peso nadie le va a decir directamente que está gordo. En su lugar dirá: *está pochotón*, *está rosadito*, *alentadito*, y un poco más irónico: *de rajarse con la uña*.

Respecto a entidades no animadas a título ilustrativo solo citaremos unas pocas. La cazadora²: relaciona el hecho de recoger gente dispersa en un trayecto con la actividad de identificar y recoger presas, cazar. O, quizá, la relación inicial de elementos tan distantes surja de los colores del ave conocida como cazadora y los del bus.

Algunas relaciones, cuyo fundamento se encuentra en la conexión de imágenes de naturaleza muy diversa, no resultan tan transparentes: *una yuca*: una mentira, *una torta*: un lío, *una tanda*: una borrachera; *un berenjenal*: es un gran lío, una situación en extremo complicada; *una guaba*: una suerte.

3.3 Estados

En las interacciones sociales aparecen recursos metafóricos recurrentes en donde el sentido figurado de un término viene a identificar el término literal. Ante la pregunta: ¿Cómo está tu mamá? En lugar de contestar simplemente, muy bien, era común escuchar: *Ah, muy entera / maciza, o está llena de vida*.

Las asociaciones evocadas para indicar el buen estado de salud son de diversa índole pues cada una evoca un aspecto o un rasgo diferente del estado en sí. Entera, sugiere que no ha sufrido la erosión del tiempo; maciza, remite a la solidez y la fortaleza de una montaña; llena de vida, resume la energía y el dinamismo. Es interesante señalar que dichas metáforas tienen un carácter concesivo, pues se usan exclusivamente para personas mayores, de ahí que contienen un fuerte implícito: quizá, por la edad podrían no estar muy bien. Por el contrario, estar pochotón o chirote, que también remiten a la fuerza y la vitalidad, se usan para personas jóvenes o no muy mayores.

3. Cazadora. Pajarillos muy vivaces y de bonito plumaje.

En ese mismo orden de actos de habla, ciertas construcciones poseen referente opaco, como en las interacciones: *¿Cómo le va? ¡Con toda la pata!*

Las expresiones relativas al ritual del saludo han evolucionado de manera muy significativa. Ya nadie está con *toda la pata, ni lleno de vida*. Pero, quizá, ahí se encuentre el origen de esa frase que se volvió identificadora de nuestro país y su pueblo por su intensa fuerza expresiva: *Pura vida*.

Otro ejemplo que devela esquemas sociales en la valoración de un hecho o actividad, cuyo referente es, quizá, un poco claro: *“Fue una actividad con todas las de ley”*, es decir, como debe ser, como Dios manda.

Estos casos refieren a condiciones positivas, pero la gama de referencias a los estados de situaciones difíciles incluye un amplio espectro: *estar hecho leña*. Así, para resumir y evaluar una situación negativa existe una serie de expresiones cuya vigencia es de larga data desde inicios del siglo pasado: *¡Qué vaina!* Una vaina es una molestia, contrariedad que no depende de la voluntad del sujeto. *¡Dejate de vainas!* Se le dice a alguien que está siendo excesivamente majadero. *¡Qué torta!* *Halarse una torta* es hacer una picardía, un gran lío, una tontería casi siempre por imprudencia y supone responsabilidad del sujeto. En estos ejemplos se aproximan elementos distantes y, aunque de manera general remiten a dificultades, no suelen ser utilizados indistintamente. Por ejemplo, *¡Qué clavo!*, *o se metió en un clavo*, evoca un conflicto casi siempre de índole relacional o legal, mientras que *una vaina* se refiere más a problemas de salud, familiares y afectivos.

Cada expresión, al recuperar imágenes de la experiencia, viste de matices diferentes los problemas: *Se metió en camisa de once varas*, *Un hueso con hormigas*, poseen una carga expresiva muy fuerte por el tipo de imágenes que evocan.

3.4 Acciones, acontecimientos y procesos

Las construcciones metafóricas relativas a estas categorías conceptuales, que gramaticalmente se expresan como formas verbales, suponen operaciones de abstracción de la experiencia muy complejas pues requieren la identificación de los múltiples rasgos susceptibles de ser asociados.

Al evocar relaciones de similitud entre acciones, acontecimientos y procesos se establecen relaciones conceptuales en las que la semejanza puede ser opaca o transparente. Aunque ciertos rasgos sean relativamente transparentes, identificar una relación metafórica siempre implica un esfuerzo de comprensión de la suma de todas las características de los conceptos que componen las expresiones completas. Veamos los procesos de asociación siguientes: *En su fiesta de cumpleaños, el patrón tiró la casa por la ventana*.

Tirar la casa por la ventana significa ser espléndido o generoso. La comprensión de dicha construcción metafórica en toda su dimensión hiperbólica supone reconocer la interacción entre el proceso *tirar* y su entorno actancial, las dos entidades involucradas: *casa* y *ventana* y el nexos gramatical *por*. De la imposibilidad de realización del proceso propuesto por el vínculo gramatical con esas entidades, se desprende, por una operación de síntesis, el grado superlativo de espléndidez o generosidad del anfitrión. Además, la idea exagerada de desprenderse, incluso de la misma casa, puede incluir un fuerte contenido irónico y, también, una forma de censura a la ostentación.

En muchos casos la relación metafórica existente entre los términos que se asocian resulta un tanto opaca, así, por ejemplo: *cortar el rabo*: despedir a alguien, *agarrarlas del rabo*: tener apuros económicos, *ahuevarse*, *manda huevo*, *manda la parada*, *poner las barbas en remojo*, *mangonear*, son expresiones cuyo fundamento relacional no es evidente, el concepto vehiculado en el tenor así como sus características no remiten directamente a un significado inmediato.

Por el contrario, existen relaciones de analogía que permiten extrapolar situaciones de manera más directa, y así abstraer significación del sintagma verbal: *tirar el tapón*: explotar de enojo; *dar pelota*: coquetear, flirtear; *pasar la brocha*: adular. La relación se vuelve más directa cuanto más dominantes o estereotipadas sean las acciones o las características del concepto que funciona como vehículo. Así, de *lagartear* se desprende pasar mucho tiempo al sol; de *mariposear*, andar de flor, en flor, o sea, ser inconstante en amores. En el caso de *sapear*, se retiene la característica del sapo, animal de boca grande y la relación se establece porque el *bocón* es quien delata y acusa.

Algunas relaciones evocan las características del sujeto por medio de la acción que realiza: *agarrar de mona* sintetiza una situación compleja en la cual esos animales son obligados a representar acciones cómicas para entretener a un público, según la voluntad de un individuo. *Chuparse el dedo*: *fulanita no se está chupando el dedo*, quiere decir, no es tonta.

Existe gran cantidad de construcciones a partir de acciones verbales que, aunque su uso es poco frecuente, sobreviven actualmente: *dejarse de varas*, *mariquear*, *llorar*; *socar*, *apurarse*, *zafarse*, *ir de zafada*; *zafarse de la escuela*; *zafarse un pie*, *dislocarse*; “*zafarse los zapatos*”, *descalzarse*; “*zafar el cuerpo*”, *sacar el cuerpo*, *evadir una situación*, *zafar el lomo*, *es eludir una obligación*, *librarse de una tarea*. El de caso de *mariquear*: que refiere a *llorar*, implica una relación que se deriva *marica*, la relación parte de la asociación del estereotipo machista de que los hombres no lloran.

Ahora bien, un aspecto que ofrece pistas de trabajo interesantes y que esperamos abordar en la siguiente etapa, se refiere a las relaciones conceptuales. Entre los componentes de la metáfora se establecen relaciones de diversa naturaleza entre aquello a lo que la metáfora se refiere, el término literal, (el tenor) y lo que se dice, el término figurado (el vehículo).

Según el tipo de vínculo que establece la semejanza entre los conceptos que componen la metáfora se distinguen fácilmente relaciones partitivas y complejas; transparentes u opacas. Las relaciones partitivas establecen metonimias, por ejemplo, donde se evoca la parte por el todo o lo contrario: *chuparse el dedo*: *fulanita no se está chupando el dedo*, quiere decir, no es tonta. Así se evoca una de las acciones que supuestamente ejecutan las personas con limitaciones mentales. El proceso de síntesis consiste en conceder carácter definitorio a esa parte del total.

Las relaciones complejas implican procesos. Pueden ser de tipo causa por efecto, *andar alzado* por emborracharse; la actividad por el lugar de realización, actividad por el resultado: *alzarse la bata*, por pasear. Relativas a procesos: *se le iban los ojos*, *darle agua a los caïtes*, *tener abejón en el buche*.

3.5 Espacios conceptuales o ámbitos temáticos

Las metáforas también se pueden agrupar, para su estudio, en espacios conceptuales o ámbitos temáticos.

3.5.1 Las emociones

Los estados relativos al ámbito de los sentimientos y de las emociones son asociados a los conceptos estructurados por la orientación espacial: lo alto y lo bajo que existen en muchas culturas. *Andar por el suelo, andar volando bajo, estar en el sétimo cielo o en las nubes, de capa caída.*

Algunas configuraciones propias del imaginario social costarricense: *estar ahuevado, decaído; quebrar*, terminar una relación; *cabreado*, estar enojado.

3.5.2 Las virtudes

También el ámbito de las virtudes se estructura con el sistema de conceptos propios de la orientación espacial. La virtud está en lo alto, una persona *de altos quilates, de ideales elevados*; el vicio está abajo, una acción indigna es *una bajeza*; denigrar a alguien es *ponerlo por el suelo* o, por el contrario, señalar sus virtudes es *tirarlo para arriba*.

Entre las virtudes, encontramos que para señalar la bondad se dice que alguien bueno es *un pan*, o un *alma de Dios*; para destacar la inteligencia, es un *cerebro, una pipa*; un *baboso, sampaguabas*, para la falta de inteligencia. *Ser torcido*, es tener mala suerte o ser malvado.

Es curioso que existen expresiones muy fuertes para enfatizar la glotonería, la pereza, la avaricia: un glotón es un *estañón sin fondo* o un *lambuzo*; un avaro es un *codo*. Cuando alguien tiene pereza: se le dice *quijada de arriba*, que es *un echado* o que se *le pasea el alma por el cuerpo*. Estos usos revelan una fuerte tendencia cultural hacia la censura y el moralismo.

3.5.3. La cuantificación

Una amplia gama de la más diversa naturaleza conceptual se refiere a la cuantificación de elementos; su objetivo es intensificar una cantidad por medio de la indeterminación: *un puño* (un puño de monedas) en vez de un puñado, *un cerro* (*un cerro de tortillas*), *reguero* (un reguero de güilas), *un aterro de comida*.

Pero, también, se recurre a las cifras para construir una hipérbole con referencias numéricas; así escuchamos en tiquicia: *un millón de gracias, mil gracias, gocé ochenta, gozar miles*. Pero, también, para mostrar sentimientos se utiliza un término cuantitativo: *te quiero montones*. O un sustantivo sin vínculo aparente: *“me importa un comino”*, así, un sustantivo, sin relación lógica aparente, funciona como cuantificador, en realidad, de la pequeñez del grano se hace la conexión con el ínfimo grado de importancia.

3.5.4 El ámbito festivo

En el ámbito festivo abundan las metáforas que han logrado superar el paso de las décadas. Su uso, aunque quizá en algunos casos está restringido a un grupo etario, evoca la plena integración del hablante en la situación; se trata de imágenes producidas por representaciones de muy diversa naturaleza: *empinar el codo*, evoca una parte de la acción por la acción de tomar; *tomar un zarpe*, convoca la imagen marítima del barco que zarpa y la asocia con el hecho de tomar el último trago. Otro menos directo es *irse de pelón*, todavía vigente. En Costa Rica, al final de una fiesta todo mundo *toma zarpe*. Pero en la gama etílica, los bebedores también se clasifican según la cantidad y la frecuencia de la ingesta: así, *entran en calor, les gusta ponerse bonitos, andan picados, andan alzados, se montan en la carreta o se van de tanda*. Alzarse: *fulano se alzó de tanda*.

3.5.5 Situaciones diversas

En el ámbito familiar, ciertas palabras me llamaban la atención, muchas veces escuché la expresión: ¡Me tengo una jáquima! Nunca me atreví a repetir esa palabra hasta que decidí recurrir al diccionario. Y bueno, resulta que no era un invento, descubrí que una jáquima, –brida para dominar al caballo a través de la presión ejercida sobre la nariz– evocaba una imagen muy reveladora y gráfica, o sea, una linda, metáfora para enfatizar la intensidad de una idea o situación agobiante, generalmente una deuda de dinero.

Varias conexiones entre la suma de las características físicas y de acciones del caballo organizan una serie de conceptos muy diversos los cuales se plasman en expresiones como el trote de un caballo. Dicha acción se asocia a la osadía o las actividades de juventud en la expresión: *Ya no estoy para esos trotes*, ya no tengo fuerza ni entusiasmo para ciertas cosas. Pero, por otro lado, resulta interesante decir a alguien: *no seas tan caballo* o *Fulano hizo una caballada*, remite a la torpeza y a la falta de inteligencia. En fin, el espacio conceptual equino es sumamente fecundo y versátil pues, también, tenemos: *atravesar el caballo*, *echar el caballo*, *el caballo de batalla*.

Respecto a los grupos etarios, se utiliza una amplia gama de expresiones que remiten a imágenes de la experiencia vital circundante, de la percepción de la naturaleza, para calificar y particularizar las condiciones propias de cada edad. En cuanto a la vejez: *el roco* y *la roca*, rescatan no solo la supuesta imagen temporal sino las propiedades como la dureza y la resistencia que implica el soportar el paso del tiempo. Además, las épocas de la vida se asocian al proceso de maduración de las frutas, construcción reveladora de la fuerte presencia de los ciclos naturales, parte vital de la experiencia en la configuración del imaginario y así surgen: *tierno*, *sazón*, *maduro*, *gelado*.

4 Aspectos formales

Desde el punto de vista de su estructura conceptual, la condición metafórica se plasma en el discurso de manera muy diversa; no se limita a un término para evocar otro sin que medie nexo alguno, como lo postula la teoría clásica de la metáfora³, sino que, en su elaboración, intervienen las construcciones sintácticas de orden superior a la palabra.

Así pues, en el habla coloquial, las metáforas pueden ser identificadas según el criterio sintáctico, siendo las más frecuentes: la función predicativa, la de complemento de sustantivo o modificador indirecto, la función de adjetivo calificativo. Estas tres clasificaciones sintácticas expresan las categorías conceptuales relativas a las entidades y sus propiedades.

4.1 La función predicativa

Veamos la metáfora más simple, sintácticamente hablando se trata de la función predicativa, donde el verbo copulativo ser + predicado verbal, es el que produce la metáfora. Ahora bien, esa categoría sintáctica implica, también, una relación semántica

4. Una de las insuficiencias de la teoría clásica de la metáfora es que está ligada a una lingüística de la palabra mientras que las relaciones metafóricas se establecen en el conjunto del sintagma. François Rastier. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris: Presses Universitaires de France. pp.175-6.

unívoca al establecer una semejanza entre términos semánticamente distantes. Se trata de una metáfora a partir del conocimiento de una entidad expresado en un sustantivo.

En algunos casos, las asociaciones resultan más evidentes en el enunciado: *Fulano es un cerdo*, se asocian las características físicas del animal, gordo, sucio pero, también, se asocian con condiciones morales: bajo o indigno. Igual en el caso: *Esa mujer es un roble*, se convocan las características positivas conocidas del roble: dimensiones, fortaleza, resistencia y firmeza ante las inclemencias.

En el caso de los animales, existen valores metafóricos generalizados a muchas culturas, y constituye una forma de sistema axiológico; se establece una relación con alguna característica del animal; es una forma de metonimia pues se designa el todo para enfatizar una cualidad positiva o negativa. Algunas relaciones son más explícitas que otras y guardan cierto carácter de generalización en diversas lenguas, entre ellas: *tortuga*; lentitud, *zorro*, astucia.

Pero algunas connotaciones son particularmente nacionales: el sapo, la vaca, el caballo, la yegua evocan la torpeza. *Yigüirro*, *pájaro*, afeminado; *sapo*, bocón y aunque la víbora es asociada casi universalmente aquí en Costa Rica, se usa *culebra*, *terciopelo*, para designar a la esposa.

El caso del perro es muy particular porque un hombre perro no es precisamente fiel; es una construcción metafórica que establece una relación irónica, o sea, que dice lo contrario.

Pero, en otros casos, el ejercicio de asociación es más complejo pues requiere de convocar características que no son evidentes, cuando decimos: *Esa alumna es muy pipa*, la asociación no resulta inmediata. En realidad, supone una operación compleja de evocación de una serie de características concretas: una pipa casi siempre es grande, la asociación a la inteligencia se fundamenta en la idea de que el tamaño del cerebro es directamente proporcional a la inteligencia; se puede agregar también su condición sólida y de poseer un contenido denso. Más complejo resulta todavía explicar el origen del sentido cuando se trata de convocar características de índole abstracta: *Pedro pasaba jugando futbol en la plaza hasta el anochecer, era un fiebre*.

4.2 En función de adjetivo

Otras construcciones sintácticas más simples se basan en establecer relaciones metafóricas desde la función de adjetivo; supone contigüidad en la disposición de los términos: un *hombre torcido*, *Pedro es ya un hombre sazón*, *tierna edad*, *mujer madura*. También, aunque este tipo de construcción establece, básicamente, una relación inmediata puede realizar conexiones entre características y procesos semánticamente muy distantes como en los casos de *calle ciega* o *un asunto cocinado*.

4.3 El sintagma nominal

El sintagma nominal constituido por el sustantivo y un complemento de sustantivo – llamado complemento ad-nominal o modificador indirecto– asocia propiedades de diversa naturaleza según las experiencias culturales inmediatas. Ejemplo de esta organización sintáctica son las expresiones: *Mujer de la vida*, prostituta; *jupa 'e mazo*, cabeza grande; *un pelo de gato*, lluvia fina; *un mar de lágrimas*, llorar mucho. En función de circunstancial de lugar, tiempo o modo tenemos expresiones como: *con abejón en el*

buche, con una tristeza disimulada; *con pies de plomo*, con mucho cuidado. Esta combinación permite también enfatizar una característica específica.

4.4. El sintagma verbal metaforizador

Como vimos en el apartado de las categorías conceptuales, el sintagma verbal metaforizador vehicula acciones, acontecimientos, estados y situaciones. Produce elaboraciones muy ricas, establece relaciones complejas y da lugar a inventarios inmensos pues al asociar elementos que no guardan relación lógica posibilitan imágenes excepcionales: *metérsele el agua y correrse las tejas*, para referirse a la pérdida del juicio o locura; *salir por dentro, salir rascando*, refiere a salir perdiendo en alguna situación; *ponerse la camiseta*, por comprometerse con una causa. El caso de *regalar un bebé* por dar a luz sugiere los valores religiosos impregnados en la cultura costarricense; regalar un hijo puede ser una expresión con reminiscencias bíblicas pues los hijos son un don de Dios. Asimismo, una serie de construcciones verbales en torno al término *pata* remiten a un fuerte énfasis expresivo: *meter la pata, parar las patas, ir a pata, llevarse entre las patas, zafarse las patas*.

4.5 Circunloquios o enunciados complejos

Respecto a los enunciados más complejos, nos interesan, de manera particular, los que constituyen construcciones hiperbólicas y la metonimia. Las expresiones hiperbólicas son exageraciones del pensamiento que presentan desproporcionadamente cualquier hecho, situación, característica o actitud, ya sea por exceso o por defecto. Su objetivo es impactar; responden a la necesidad de plasmar una idea o una imagen con cierta fuerza. Abundan en el habla coloquial y, con frecuencia, además de llamar la atención, dejan ver la intención del hablante y su percepción sobre algo: *Se para el sol a verlo*, alguien o algo es tan hermoso que llama la atención de algo tan grande como el sol. O es comparable a la belleza de un sol en primavera en: *es un sol de primavera*. *Llueve a cántaros*: como si las gotas de lluvia fuesen tan enormes como un cántaro que vierte su contenido; así se guarda la imagen del contenedor para expresar la cantidad de agua contenida en él. Tales expresiones denotan la magnitud de algo y, de paso, admiración ante un prototipo de alguna especie. Pero, también, cuando se vislumbran rasgos humorísticos intensos o ironía, supone censura ante algún exceso, así se evidencia en: *se le va la mano, se le van los ojos, hablar por los codos, por el hueco de la nuca, hablar a grito pelado, meterse en camisa de once varas, metérsele al tren*.

4.6 La metonimia

La metonimia establece una forma de relación partitiva entre los conceptos. La parte por el todo: *el acero lo hirió de muerte*. Existen metáforas asociadas directamente a procesos de la experiencia y constituyen una forma especial de metonimia pues evidencian un proceso intelectual; establece más que una relación partitiva entre los términos que se comparan, como en: *alzarse la bata y empinar el codo*. En estos casos, por medio de una acción se evoca el proceso completo y su resultado.

Pero, en otros casos, se establecen más bien relaciones conceptuales complejas entre procesos pues la metáfora consiste en designar una actividad o una experiencia y rescatar el sentido de la acción final por medio de una parte del proceso; es una forma de

resumir utilizando una parte del todo: *ponerse la camiseta, darle los veinte, estar de manteles largos, ir al dedo, ir volando* (ir muy rápido), *mano dura / pies de plomo*.

4.7 Funciones de la metáfora

Para concluir esta reflexión me refiero a algunos aspectos funcionales que hacen de la metáfora un recurso omnipresente en el habla coloquial.

Según hemos visto, desde el punto de vista semántico, la metáfora permite, mediante la evocación de una imagen: *María es un roble*, comprender mejor un concepto abstracto, enfatizarlo o destacarlo. Facilitar la comprensión de los significados forma parte de sus cualidades como recurso, de ahí sus implicaciones pragmático-discursivas.

Desde el punto de vista discursivo, evidencia la habilidad del interlocutor para integrar, de manera oportuna y pertinente, conceptos e imágenes evocadores en la conversación. También los circunloquios revelan de forma transparente la relación existente entre el objeto descrito y el objeto evocado y, por ello, se podría suponer de una intencionalidad más evidente por parte del hablante, una especie de proceso creativo asumido.

Las construcciones metafóricas con sentido de réplica en un intercambio entre dos hablantes funcionan como estrategia de empatía pues denota el grado de atención y de involucramiento en una situación de comunicación.

Definitivamente, un recurso humorístico valorado en todo tipo de discurso. Dado el poder evocativo del juego asociativo de conceptos, la metáfora ha sido tradicionalmente explotada como recurso persuasivo en los discursos político y publicitario. El eslogan "*techo para todos*", supone una metonimia, la parte evoca el todo, techo/casa; posiciona una idea pero no implica un compromiso: no es lo mismo que vamos a entregar una casa para cada familia que la necesite. En muchos casos constituye también un recurso al servicio de intenciones específicas y una excelente estrategia de persuasión y de seducción.

Desde el punto de vista cognoscitivo, y entendida como proceso de conocimiento, la metáfora ocupa un lugar central en nuestro sistema de pensamiento y lenguaje; supone una categorización conceptual de nuestra experiencia vital. Construir una metáfora implica realizar operaciones cognitivas diversas y complejas: identificación y análisis de conceptos, condensación de conceptos y experiencia para establecer su adecuada asociación y construir así el fundamento de la metáfora.

Para que una metáfora sea pertinente desde el punto de vista pragmático requiere del hablante la capacidad de adecuarlas a una situación. Además, supone una operación de síntesis pues es el resultado de una comparación abreviada o más una identificación, de ahí su carácter conclusivo. Por ejemplo: *Fulano anduvo con fulana, zutana y mengana, en fin...un picaflor*. El término picaflor es pertinente, funciona como cierre conceptual abreviando también la exposición, pues a partir de una serie de hechos se llega a concluir una característica de personalidad. Esto tiene implicaciones desde el punto de vista discursivo: en una situación de comunicación se debe señalar la etapa de conclusión del intercambio, así, al sintetizar, con frecuencia la metáfora cierra una descripción o una situación

La metáfora enfatiza un significado; permite al hablante resumir y, a la vez, hacer economía de palabras, con lo que se evita el problema de la granularidad semántica. Esto

es, inventariar y convocar una serie de proposiciones que se encuentran implícitas en el acto de condensación metafórica.

Por otra parte, la metáfora, como rasgo distintivo de una cultura, permite a sus miembros crear sentido de identificación y de pertenencia y, por ende, es puerta de entrada al imaginario de cada cultura. Pero, sobre todo, en el repertorio de metáforas recogido para este estudio, se vislumbran algunas características de los procesos de construcción de conocimiento propias del costarricense: los espacios conceptuales más propicios, diferentes formas de plasmar la percepción de la realidad, y también, la estructuración de la realidad a partir de sistemas de conceptos.

Pero, además, en el uso consciente de la metáfora, de alguna manera se cumplen algunas de sus funciones poéticas, ya que denota el placer de la palabra que experimenta el emisor seducido por su magia imitativa y su fuerza expresiva. Por esas razones, muchísimas expresiones metafóricas que vieron la luz a inicios del siglo pasado persisten en la actualidad. Optar por la metáfora es optar por un juego de imágenes y de conceptos y, mediante sutilezas e ironías, enfatizar significados pero, a la vez, dar mayor colorido a la comunicación. Y, de esta forma hemos realizado un breve periplo en pos de esa magia imitativa propia del imaginario social costarricense.

Referencias

- Ducrot, O. & Schaeffer, J. M. *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique de Sciences du Langage*. París: Ed. Du Seuil, 1992.
- Lacokff, G. & Johnson, M. *Les métaphores de la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- Lerot, Jacques. *Précis de linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.
- Quesada P., Miguel A. *Nuevo Diccionario de Costarriqueñismos*. Cuarta edición. San José: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2007.
- Rastier, Francois. "La théorie de la métaphore". En: *Sémantique interprétative*. Paris: Presses Universitaires de France. 1987. 175-177.
- Ricoeur, Paul. *Imagination et métaphore*. Revue de Psychologie Médicale, 14, 1982.

Sobre la autora

Alma Rosa Aguilar Gutiérrez es Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Paris X. Licenciada en Literatura por la Universidad de Costa Rica. Realizó estudios de posgrado en literatura, didáctica, lengua y cultura en Madrid, Québec, Montréal y Paris. Catedrática de la Universidad Nacional, docente e investigadora en literatura, semántica, análisis del discurso, cultura y lengua francesa. Actualmente jubilada. Ha publicado artículos sobre lenguaje, literatura francesa y latinoamericana, adquisición de lenguas; textos pedagógicos sobre lenguas extranjeras y artículos periodísticos sobre literatura, actualidad y discurso político y periodístico.

La adquisición de la temporalidad en español como segunda lengua: un enfoque funcional

Paula Alonso Chacón

Universidad Nacional, Costa Rica
alonsopaula24@hotmail.com

Vanessa Villalobos Rodríguez

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
villavane@costarricense.cr

Resumen: Esta ponencia trata sobre la adquisición de la temporalidad en español como segunda lengua, a través de la teoría lingüística de la condensación aplicada al recurso lingüístico de los vínculos textuales. Para ello, se recurre a algunos ejemplos del corpus lingüístico, que se analizó en la tesis *Adquisición de la temporalidad en español como segunda lengua: la condensación en el relato*, e ilustra cómo se formula la temporalidad entre proposiciones. Dicha teoría se concentra en el estudio de la temporalidad como categoría conceptual, por eso, se inscribe dentro de la lingüística funcional.

Palabras clave: Teoría de condensación, español como segunda lengua, enfoque funcional, fases condensatorias, vínculos preparatorios de condensación y vínculos condensatorios.

Résumé: Cette communication porte sur l'acquisition de la temporalité en espagnol comme langue étrangère, à l'aide de la théorie linguistique de la condensation appliquée aux ressources linguistiques des liens textuels. Pour cela, on prend quelques exemples du corpus linguistique, qui sont analysés dans la thèse *Adquisición de la temporalidad en español como segunda lengua: la condensación en el relato* et qui illustrent comment s'exprime la temporalité entre les propositions. Cette théorie étudie la temporalité comme une catégorie conceptuelle; par conséquent, elle s'inscrit dans la linguistique fonctionnelle.

Mots clés: Théorie de la condensation, espagnol comme langue étrangère, phases de condensation, liens préliminaires de condensation, liens de condensation.

1 Introducción

De acuerdo con el título de esta reseña, ustedes se preguntarán ¿cómo se efectúa la adquisición de la temporalidad en español como segunda lengua, desde un enfoque funcional? Para responder a dicha cuestión, nos proponemos los siguientes objetivos: definir qué es el recurso lingüístico de la condensación (vínculos preparatorios de condensación y vínculos condensatorios), y cómo se adquiere la temporalidad a través de ellos, en un grupo de aprendientes

2 Marco teórico

Según la lingüista Colette Noyau, los aprendientes de una segunda lengua, en primer lugar, conceptualizan los eventos de un relato, y luego los formulan, mediante distintos recursos lingüísticos de la lengua meta. Asimismo, a partir de la perspectiva temporal, todo relato posee un principio de linealidad entre los eventos; no obstante, este se rompe gracias al recurso de la hipotaxis.

Ahora bien, ¿cómo se expresa la hipotaxis?, se manifiesta mediante un recurso denominado condensación, el cual se define como un empaquetamiento o agrupación de varias proposiciones en un mismo enunciado, en donde una de las proposiciones es plenamente independiente y las otras se encuentran subordinadas a esta de diversas maneras (completiva, relativa y circunstancial).

Para efectos de este trabajo, la condensación se presenta a través de nexos; es decir, palabras que unen proposiciones y, a la vez, constituyen una fase preparatoria al fenómeno de la condensación, por lo tanto, nosotras le hemos llamado vínculos preparatorios de condensación (VPC). Por otro lado, los nexos que jerarquizan proposiciones son llamados vínculos condensatorios (VC).

Al lado izquierdo de la figura, el aprendiente conceptualiza un evento ocurrido durante el viaje a Tanzania; al lado derecho, lo formula y jerarquiza por medio de VPC (y) VC (que, para).



Figura. Ilustración del recurso lingüístico de la condensación.

Hasta aquí hemos señalado cómo se manifiesta la temporalidad en términos de la lingüística funcional. Continuando con nuestro propósito, ahora explicaremos el enlace entre la temporalidad y la adquisición del español como segunda lengua. Noyau señala que, desde el punto de vista adquisitivo, la temporalidad ocurre en tres etapas, a saber: la inicial, la intermedia y la avanzada. La primera se caracteriza porque el aprendiente intenta construir una proposición, aunque algunas veces incursiona en el uso de la hipotaxis. En la segunda, el aprendiente construye proposiciones y las amplía con

descripciones y explicaciones, mediante la jerarquización. En la tercera, el aprendiente formula, con dominio, proposiciones a partir de diferentes construcciones jerarquizantes.

3 La adquisición de la temporalidad desde la condensación

La temporalidad del español se adquiere desde las tres etapas condensatorias propuestas por Noyau, como se indica en el cuadro *Escala para establecer la fase de vinculación condensatoria*. En él, se muestran las fases de adquisición según Noyau y cuáles son los vínculos correspondientes a cada una. Por ejemplo, los aprendientes que se encuentran en la fase inicial no tienen ningún tipo de vinculación o adquieren solo el VPC y; posteriormente, consiguen los otros. Una vez que pueden empezar a formular eventos jerarquizados, surge el VC *que* y luego el resto de ellos, con lo cual se inicia la adquisición de las fases intermedia y avanzada.

Variedad		
Tipos de <u>VPC</u>	Fases según Noyau	Tipos de <u>VC</u>
<i>Ningún tipo</i>	FASE INICIAL	<i>Ningún tipo</i>
<i>Usa el vínculo y</i>		<i>Usa el vínculo que</i>
<i>Agrega pero,</i> <i>Agrega entonces</i> <i>(con valor de conjunción, cumpliendo la función de y)</i>		<i>Agrega porque, para</i> <i>Agrega donde, dónde, después de</i>
<i>Agrega sino, ni</i>		<i>Agrega cómo, pues, si, quien, quienes, en que, antes de, por qué, aunque, por, hasta que, de que.</i>
<i>Agrega u, o, e</i>		<i>Agrega puesto que, ya que, con tal que, siempre que, dado que, si bien, por más que, a pesar de que, (tan) como que, tal como, de modo que, según, conforme, tan pronto como, antes que, después que, por lo tanto, por consiguiente, para que, a fin de que, cual, cuyo y cuanto, por cuanto, es que.</i>
		FASE INTERMEDIA
		FASE AVANZADA

Cuadro. Escala para establecer la fase de vinculación condensatoria.

Fuente de elaboración propia

Para ilustrar dicha adquisición, se comentan ejemplos del corpus lingüístico (relato oral narrado a partir de una secuencia de imágenes) de tres aprendientes, representativos de las etapas que adquirieron. Específicamente, en cada ejemplo se verifica la construcción de la temporalidad mediante el uso de los VPC y los VC.

3.1 Primera Etapa

El relato de la aprendiente A se caracteriza por la ausencia de vinculaciones, a excepción del uso de dos VPC (y, entonces) entre algunas proposiciones, con el fin de unirlas y preparar el terreno para una futura hipotaxis; sin embargo, aún no ha adquirido la capacidad para jerarquizar proposiciones; esto es, no emplea ningún VC para privilegiar

una proposición sobre otras. De acuerdo con las fases de adquisición propuestas por Noyau, se ubica en la fase inicial.

1. el caballo + *george* + fue <estaba>+ en + el campo
2. *george* + veo +/ ve + una vaca + un + la + otra ++
side on the fence
3. *george* + quiero + hablar con + vaca
4. **entonces** + *george* + *jumps the fence*
5. *george* ++ el caballo + cae
6. **y** + duele su + pierna
7. **entonces** ++ la vaca + ayudar + *george*

3.2 Segunda Etapa

El relato de la aprendiente B progresa respecto de la anterior, pues emplea los dos tipos de recursos VPC (y, pero) entre las proposiciones 1 y 2; 6 y 7 y VC (que, para) entre las proposiciones 1 y 2; 3 y 4. Al emplear recursos condensatorios, empieza a jerarquizar acciones dentro de los enunciados, pues incursiona en la hipotaxis. Según lo anterior, se ubica en la fase intermedia, de acuerdo con la propuesta de Noyau.

1. **y** + hay + un pájaro +
2. **que** + está + sentado + a cerca +/ a cerco
3. caballo ++ decidía + que + saltar + sobre + el cerca +/ el cerco ++
4. **para** + ser +/ pe / para estar + con + la vaca y + el pájaro en + otro + lado + de / del cerco +
5. **pero** + cuando + está ++ saltando +
6. su + pierna + pega + parte + del + cerco +
7. **y** ++ el caballo + se + cae + en el + otro lado del + cerco

La aprendiente C también avanza dentro de su proceso de adquisición vinculatoria, en cuanto a la variedad de VC (porque, que, dónde) en comparación con la aprendiente A. No se observa en su producción textual un abuso de los VPC, sino una mezcla de ambas vinculaciones, entre las proposiciones 1 y 2; 3 y 4; 7 y 8, lo cual enriquece el relato al romper la linealidad de los eventos. Así pues, al condensar, logra darle dinamismo. En concreto, esta aprendiente se ubica en la fase intermedia, según Noyau.

1. juan + y su perro ++ estaban + felices
2. **porque** él + encontró + una rana + durante + el día pasado
3. esta noche + los dos + se + acuestan
4. y + durante la noche + la rana + escapa
5. en la mañana + cuando + ellos + se despiertan
6. encuentran
7. **que** + la rana no está
8. **dónde** está + la rana

Como se aprecia en los ejemplos anteriores, la tercera fase propuesta por Noyau no se completó dentro del corpus lingüístico analizado, ya que ningún aprendiente condensó proposiciones mediante VC en el nivel de un hablante nativo (ver fase avanzada en la *Escala para establecer la fase de vinculación condensatoria*).

4 Conclusiones

En atención a los ejemplos mencionados, ustedes se preguntarán ¿cómo la relación de los VC entre proposiciones expresa temporalidad? Esto se obtiene al emplear un vínculo que expresa anterioridad o posterioridad entre proposiciones, a fin de supeditarlas para formular un evento. Con esta última propuesta, la teoría de la condensación aborda la adquisición temporal, que se adscribe dentro de un enfoque funcional, pues el énfasis se halla en el papel de los vínculos entre proposiciones y se contrapone al análisis de la temporalidad por medio de reglas morfosintácticas.

Si este enfoque y, en particular la teoría de la condensación, aportó hallazgos innovadores para la temporalidad y la adquisición de segundas lenguas, al analizar un único recurso lingüístico, ¿cuáles otros resultados se obtendrían si se aplicaran a otros recursos en futuras investigaciones?

Referencias

- Aguilar, Alma Rosa, Chacón, Xinia, González, Delma. "Aspectos teóricos y metodológicos actuales en la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras". *Letras* 31. (1999): 75-90.
- Aguilar, Alma Rosa, Chacón, Xinia, González, Delma. *Conceptualización y formulación de estructuras temporales en la construcción del relato en lengua extranjera*. (Tomos 1, 2, 3. Informe de investigación). Heredia: UNA- ELCL. (2000).
- Alonso, Paula, Villalobos, Vanessa. *La adquisición de la temporalidad en español como segunda lengua: la condensación en el relato*. (Tesis de grado). Heredia: Universidad Nacional. (2009).
- Cooreman, Ann, Kilborn, Kerry. "II. From Theories to Hypothesis Testing Functionalist linguistics: Discourse structure and language processing in second language acquisition" (traducción libre, realizada por la profesora Judith Tomcsányi). Ed. Huebner, Thom and Charles A.Ferguson. *En Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. California: San José State University and Stanford University. (1991).
- Fayol, Michel. *Le récit et sa construction*. Paris: Delachaux & Niestlé. (1985).
- Fayol, Michel. "Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans". *Pratiques* 49. (1986): 101-114.
- Imagen hombre pensando. Recuperado de <http://witzky.org/vadinho/files/2011/03/11_imagen20hombre20pensando1.jpg>.

- Imagen Pikolinos- massai. Recuperado de <<http://www.calzado-mujer.es/wp-content/uploads/2011/07/Pikolinos-massai1.jpg>>.
- Klein, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. (Traduction par Colette NOYAU (ms definition). Paris: Armand Colin. (1989).
- Klein, Wolfgang. *Time in Language*. London: Routledge. (En: Compilación de artículos y resúmenes de capítulos de libros, para la carrera de licenciatura en Literatura y Lingüística de la carrera de Literatura y Lingüística con énfasis en Español como Segunda Lengua, Universidad Nacional, 2001). Heredia: Universidad Nacional. (1994).
- Mayer, Mercer. *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers. (1969).
- Noyau, Colette. "Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social. Dialogue et Cultures". *FIPF*, mayo. (1988): 208- 218.
- Noyau, Colette. *La temporalité dans le discours et dans l'acquisition des langues*. (CHAPITRE II). Paris: Université Paris-X Nanterre. (1996).
- Noyau, Colette. *Granularité, traitement analytique / synthétique, segmentation /condensation des procédés... Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues*. (Modèles linguistiques et Dynamiques des langues EA 372) et Groupement de Recherche sur l' Acquisition des Langues (GdR 113 C.N.R.S). Paris:Université Paris X- Nanterre. (1998).
- Noyau, Colette. "La représentation de structures événementielles par les apprennants: granularité et condensation". *Annales de Lettres et Sciences Humaines* 5. 58, (2000): 87-121.
- Noyau, Colette. Información teórica sobre la condensación, en la adquisición de lenguas extranjeras (Entrevista en línea). colette.noyau@free.fr. Mercredi, 4 octobre. (2006).
- Tomcsányi, Judith. Periodicidad y ciclicidad en la adquisición de los medios de expresión temporal en el inglés como lengua extranjera. *Letras* (36). (2004): 189-203.

Acerca las autoras

Paula Alonso Chacón es Licenciada en Literatura y Lingüística con énfasis en Español como Segunda Lengua de la Universidad Nacional. Bachiller en Filología Española por la Universidad de Costa Rica. Ha estudiado francés por varios años y posee el certificado internacional DELF por el gobierno de Francia. Se capacitó para evaluar la habilidad comunicativa de estudiantes de español como L₂, así como en metodología y técnicas didácticas de corte constructivista en Cuerpo de Paz, Costa Rica. En esta misma institución y en otros institutos de idioma, trabajó como facilitadora, profesora o coordinadora en el área de español para extranjeros por once años. Actualmente, es docente universitaria de la Escuela de Estudios Generales de la UNA y cursa la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria del CIDE.

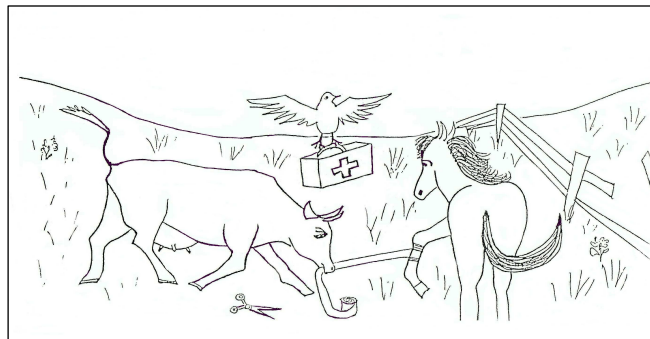
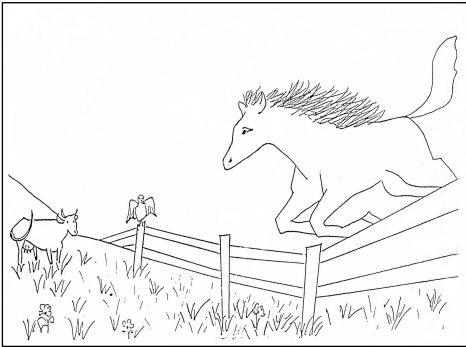
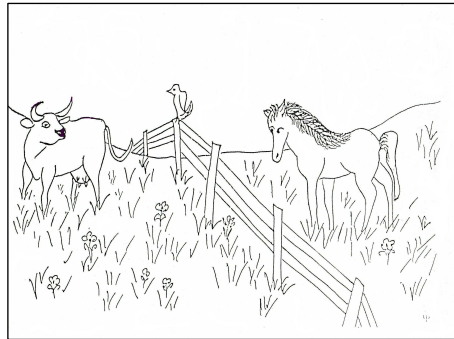
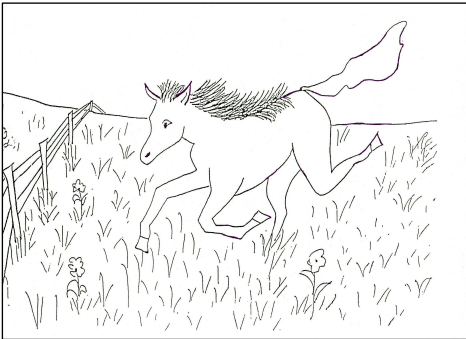
Dirección: Apartado 70 -3000 Heredia.

Vanessa Villalobos Rodríguez es Licenciada en Literatura y Lingüística con énfasis en Español como Segunda Lengua de la Universidad Nacional. Bachiller en Filología Española por la Universidad de Costa Rica. Es egresada de la Maestría en Administración Educativa de la UNED, Costa Rica. Se capacitó para evaluar la habilidad comunicativa de estudiantes de español como L₂, así como en metodología y técnicas didácticas de corte constructivista en Cuerpo de Paz, Costa Rica. En esta misma institución y en otros institutos de idioma, trabajó como facilitadora, profesora o coordinadora en el área de español para extranjeros por doce años. Actualmente, es editora académica de textos didácticos en el Programa de producción de material didáctico escrito (Promade) de la UNED, Costa Rica.

Dirección: Apartado 1962-1100 San Juan de Tibás

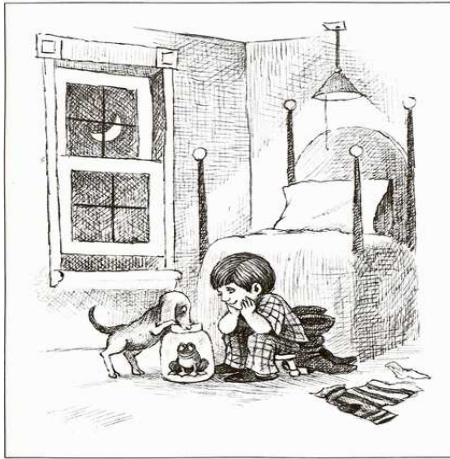
Anexos Secuencia de imágenes

El caballo, el toro y la paloma.



Fuente: compilación de artículos y resúmenes de capítulos de libros para la carrera de licenciatura en Literatura y Lingüística de la carrera de Literatura y Lingüística con énfasis en Español como Segunda Lengua, Universidad Nacional, 2001.

Secuencia de imágenes *Rana, ¿dónde estás?* De Mercer Mayer. (1969).



Sistematización de la relación autor-traductor en el contexto de la traducción literaria

Mildred Alpizar Alpizar

Universidad Nacional, Costa Rica

mildred.alpizar@gmail.com

Resumen: Este trabajo presenta el resultado de un estudio comparativo de las motivaciones presentes en el proceso de traducción al inglés de dos obras literarias costarricenses: *Pantalones Cortos* de Lara Ríos y *La Tinta Extinta* de Carlos Francisco Monge, con el fin de mostrar el impacto de la relación entre los traductores y los correspondientes autores en ambos textos meta. En la actualidad, dentro del ámbito de la traducción literaria, tanto teóricos como escritores coinciden en la importancia de que el traductor conozca a profundidad al autor de la obra que traduce. Por consiguiente, previo a esta investigación, nunca se había sistematizado este proceso. De allí, la relevancia de esta propuesta. Con el estudio de estos casos se documenta el impacto real de la relación autor-traductor en el proceso de traducción de obras literarias porque registra fielmente los quehaceres, sentimientos y experiencias de los participantes en el proceso. A partir de esta sistematización de experiencias, se derivan conclusiones en torno al desarrollo de ese proceso de traducción de una obra literaria y estas motivaciones se presentan por medio de una propuesta metodológica que bien puede ser utilizada por más traductores en el futuro..

Palabras clave: escritor, traductor, traducción literaria, literatura costarricense.

Abstract: This work presents the results of a comparative study of motivations within the translation process into English of two Costa Rican literary works: *Pantalones Cortos* written by Lara Rios and *La tinta Extinta* written by Carlos Francisco Monge. This study shows the impact that has the relationship between the translators and the correspondent authors. Nowadays, scholars as well as writers believe that it is imperative for the translator to know the author of the work he is translating. Before this study, there were no studies to systematize this process. That is why this proposal is innovative. With the study of these two cases, it has been possible to document the impact of the author-translator relationship within the translation process of literary works because the participants' tasks, feelings, and experiences were registered faithfully. Due to the systematization of experiences, there are some relevant conclusions related to this translation process of literary works and the motivations which are presented in a methodological proposal that could be used by other translators in the future.

Keywords: Writers, literary translation, autor-translator relationship, Costa Rican literature

1 Introducción

Este trabajo aporta una contribución al ya consolidado ejercicio de la traducción profesional en nuestro país, ya que se muestra un novedoso estudio sobre la influencia positiva que la relación del autor con el traductor genera durante el proceso de traducción y en el producto final.

Además, promueve una mejor relación laboral entre el gremio de los escritores y el de los traductores. Potenciándose así la eventual práctica de traducción de literatura costarricense en forma sistemática y permanente. Este trabajo representa una motivación para que se elaboren más trabajos de investigación como este, en donde se destaca el trabajo profesional del traductor.

Por medio de un estudio se muestra la forma de sistematizar la experiencia de una manera objetiva y por etapas de acuerdo con el tipo de decisiones traductológicas requeridas. Se concluye que de existir una relación de confianza entre las partes involucradas será posible comprender bien la obra y así tomar mejores decisiones que rescaten su intencionalidad y sentido dentro de la galería literaria mundial.

2 Marco teórico

Este trabajo fomenta una relación más estrecha entre autor y traductor, ya que si se trata de literatura contemporánea, en la mayoría de los casos el traductor tiene la opción de contactar al escritor y ayudarse por medio de este. Basil Hatim e Ian Mason afirman: “Los traductores de literatura moderna suelen conocer personalmente al autor del texto de salida o están en contacto con él, e interpretan a la luz de lo que saben sobre el significado pretendido.” (28)

Robert Wechsler también habla sobre la importancia de trabajar junto con el escritor: “When it comes to working with authors, the biggest difference for a translator is between working with a living author and working with a dead author” (205). Es importante tener en cuenta que por medio de las traducciones se da a conocer la literatura de una cultura. Por lo tanto, promover la traducción de la literatura costarricense a otros idiomas significa exponer nuestra cultura en un plano internacional.

Con respecto a la intervención del escritor en el proceso traductológico, el traductor debe aprovechar los casos en los que pueda contar con la ayuda del autor. Peter Newark opina que gran parte del contenido del texto no está implícito en el mismo, por lo tanto, el traductor debe dedicarse a estudiar el texto y exponer todo aquello no visible (citado en Gonzalo García et al., 103). Sin embargo, el problema presente en esta área de la lingüística aplicada radica en el distanciamiento entre ambos gremios: escritores y traductores, además de la poca relación y la falta de confianza. Valdivieso señala:

Como se puede apreciar, las iniciativas son muchas; sin embargo, no siempre se traducen los mejores libros, ni con gran calidad. El autor de la obra original interviene poco, los criterios de selección son variados y muchas veces, poco convincentes. No es fácil encontrar buenos traductores para este tipo de obras.
(15)

En consecuencia, muchos escritores no ven el valor de ser traducidos. No obstante, se pretende fomentar la traducción de nuestra literatura ayudado por el contacto del traductor con el escritor. Por otra parte, a pesar de las críticas mutuas el trabajo en conjunto desarrollará, si no existe previamente, una relación de confianza en donde las

críticas y los comentarios serán bien recibidos y hasta necesitados como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo. Entonces, la relación de amistad entre un traductor y el autor bien puede ubicarse en un plano profesional. Esto lo enfatizan Álvarez y Vidal cuando sostienen: “The relationship between writer and translator is one of equality and not of subservience” (14). Al promover la relación entre autor y traductor no solo el autor se ve beneficiado al ampliar su mercado, sino que, como lo indica Wechsler, el traductor puede obtener reconocimiento debido a la labor desempeñada al lado del escritor (225).

Es de vital importancia, que el traductor antes de traducir, conozca acerca del autor, yendo más allá de lo profesional; pues se pretende trabajar en conjunto con el escritor, y por lo tanto, desarrollar una relación más estrecha. El traductor debe leer y retransmitir el mensaje del escritor y darlo a conocer más allá de donde el idioma del texto fuente pueda llegar, pero manteniendo, en cierta forma, el estilo y la intención del autor. El traductor se compromete entonces a transmitir el mensaje del escritor y a la vez, todo aquello que el texto representa: la cultura fuente.

Cuando se trata de traducción literaria, se debe tener cuidado del posible vacío que quede entre los dos textos, el traductor como se ha dicho ya, debe convertirse en poeta, en escritor, en artista para poder recrear lo que ya antes creó. Álvarez Calleja sostiene en Estudios de traducción:

La teoría de la traducción mantiene que ‘la traducción de un texto que sólo requiera la transferencia de información escueta es perfectamente posible y posiblemente perfecta’. No obstante, las dificultades aparecen cuando se trata de traducción literaria, debido a la forma y al contenido del mensaje, así como a la laguna cultural que puede existir entre los lectores de la lengua término y los de la lengua original, cuyo origen se deriva principalmente de las diferentes formas de pensar y sentir entre las diversas civilizaciones (121).

Como menciona Valentín García Yebra en Experiencias del traductor, “La posibilidad de la traducción literaria depende, en primer lugar, de la posibilidad de comprender la obra que ha de ser traducida. La calidad especial del lenguaje literario dificulta esta comprensión” (57).

Hablamos principalmente, en el caso de la literatura contemporánea, donde la mayoría de autores están al alcance de los traductores. No se puede perder de vista la labor del traductor quien tiene la obligación de cumplir con el propósito de su trabajo: reproducir en otra lengua el texto fuente. Se debe considerar que el traductor juega un papel muy importante, “traducir el patrimonio literario y la visión de mundo de un pueblo” sin dejar de lado que lo que se transmite no solo es la cultura, sino que también las ideas de grandes escritores (Valdivieso, 47).

3 Sistematización del proceso de traducción

La estructura del proceso de traducción específicamente de literatura costarricense ha sido sistematizada, y consecuentemente, se estableció una propuesta metodológica. Dicha sistematización se realizó a partir del estudio comparativo de casos. Se estudió y analizó el proceso de traducción llevado a cabo por los traductores Víctor Drescher y María Elena Sauter. Ellos tradujeron obras literarias costarricenses de una manera innovadora. Estuvieron en contacto con los escritores de las obras durante el proceso de traducción.

En este trabajo se muestra los resultados de dicho proceso, el cual permitió establecer la propuesta en donde se pretende que hoy en día sean traducidas más obras literarias contemporáneas costarricenses.

Por lo tanto, se realizó un estudio comparativo de ambos procesos de traducción con el cual se logró establecer los parámetros para la propuesta. En este estudio se analizaron las motivaciones, los procedimientos que siguieron ambos traductores y por último los resultados de dichos procesos. Gracias a este detallado análisis se logra establecer la propuesta que pretende dar cabida a futuras traducciones literarias de literatura contemporánea.

3.1 ¿Qué método se utiliza para rescatar información de los participantes?

Se realizaron entrevistas del tipo estándar sin programación previa, ya que se trataba de una entrevista para un grupo pequeño de personas. Así se obtuvo la misma información de los participantes, o bien, información paralela entre escritores y traductores de ambos casos. En cuanto se realizó la primera entrevista, se procedió a reunir y analizar los datos con los cuales se creó una ficha de cada caso. Los datos se agruparon para realizar el análisis correspondiente, a partir de ahí se sacaron las conclusiones respectivas de cada caso y finalmente, se preparó un segundo instrumento de trabajo. Las preguntas del segundo instrumento se enfatizaban en el texto producido y en el traductor con respecto al proceso de traducción el cual cuenta con la ayuda del autor del texto fuente.

3.2 ¿Cómo fue el proceso de traducción de estas obras literarias?

El proceso de traducción fue diferente al que cualquier traductor seguiría en caso de traducir literatura. En ambos casos, los traductores mantuvieron una relación estrecha con el escritor de las obras. Esta relación existía desde antes de iniciar el proyecto, sin embargo, se vio fortalecido debido a la forma en que los traductores llevaron a cabo su labor.

En el caso de *La tinta extinta*, el profesor Drescher tradujo el poemario del profesor Carlos Francisco Monge en el año 2002. El proceso de traducción se llevó a cabo durante ese año porque el Dr. Drescher se tomó un año sabático y estuvo en Costa Rica trabajando en esa traducción. El tenía como proyecto traducir alguna obra costarricense y tenía en mente *La loca de Gandoca*, sin embargo, esa traducción ya estaba en proceso. Por lo tanto, aprovechó su relación de colegas con Carlos Francisco Monge y su esposa, a quienes conocía para ese entonces desde hacía diez años aproximadamente y decidió traducir *La tinta extinta*. Durante ese año el profesor Drescher se mantuvo en contacto con el escritor. Según comentó a través de diversas entrevistas, se sentaban horas a conversar de diferentes temas, no necesariamente relacionados con el libro, tanto el profesor Drescher como el profesor Monge denominaron estas sesiones como talleres de literatura y traducción. Se dedicaron a forjar una estrecha relación y a través de esta, el profesor Drescher logró conocer a fondo al escritor y traducir su obra de una manera en la cual logró plasmar el estilo, pero más que eso, el sentimiento, el alma del escritor. Entonces, en este caso, la motivación de traducir *La tinta extinta* nació por parte del traductor, pero a la vez, el escritor estuvo siempre anuente a colaborar y se sintió alagado y satisfecho con el trabajo realizado.

Con respecto al segundo caso, la traductora María Elena Sáuter tradujo *Pantalones cortos* de Marilyn Echeverría, conocida en el mundo de la literatura como

Lara Ríos. En este caso, ambas mujeres son parientes y amigas. Lara Ríos está casada con el hermano de María Elena por lo que recurrió a ella para que realizara la traducción. Además, según indicó Lara Ríos, ella confió la labor a su cuñada porque Sáuter dominaba el idioma inglés, ya que había vivido muchos años en Canadá y Nueva Zelanda. La escritora solicitó a la traductora realizar la traducción y la traducción inicia durante una visita que realizó Sáuter a Costa Rica. Por lo tanto, la etapa inicial de la traducción se realizó con la ayuda e intervención de la escritora. Sin embargo, el proceso tardó aproximadamente dos años y fue concluido cuando la traductora estaba en su hogar en Nueva Zelanda. Esta obra no se encuentra publicada, sino que la mantiene la escritora como un objeto personal de mucho valor sentimental. En *Shorts*, nombre del libro traducido, la traductora trató de plasmar las emociones y el sentimiento que el libro original representaba, por lo que, Ríos se sintió muy honrada y complacida con el producto final.

El proceso de traducción, según lo describieron los escritores en las diferentes entrevistas, se dio diferente para ambos casos. Como se menciona, el trabajo de traducción de *La tinta extinta* se llevó a cabo en forma de taller literario bilingüe, con citas semanales. El proceso tardó un año para verse completado. La traducción de *Pantalones cortos* fue de forma más independiente por parte de la traductora. Según indicó Ríos, estuvieron pensando en la idea durante mucho tiempo, por lo que, mientras inició y hasta que concluyó pasaron dos años para ver con el proyecto finalizado.

Tanto Monge como Ríos estuvieron de acuerdo con que el autor debe involucrarse en el trabajo del traductor, sin embargo, también mencionaron que se le debe dar espacio al traductor para trabajar. Monge comentó en una de las entrevistas que él no considera que el autor deba inmiscuirse de manera excesiva en el trabajo de traductor, es decir, no debe haber más intervenciones de las necesarias por parte del escritor. Por otro lado, Ríos añade que además de dejarlos libres, los traductores también deben tener la libertad y la confianza de contactar al escritor en caso necesario. Según expuso Monge, es importante que el escritor conozca la lengua meta, que se dé la entrevista personal entre traductor y autor, la revisión conjunta del resultado, la revisión por parte de terceros y finalmente, la exposición del producto ante el lector final. En su caso, Ríos indicó lo importante que es la libertad de contactar al autor.

En ambos casos, el procedimiento se basó en fortalecer una relación previa. Tanto el profesor Drescher como Sáuter ya conocían a los escritores y tenían una relación amistosa o laboral con ellos. Al iniciar el proceso de traducción, se fortalecieron los lazos existentes y el traductor tuvo la posibilidad de conocer profundamente al escritor. Sin embargo, Drescher calificó su relación con Monge como una relación atípica, no se trata simplemente de que el traductor investigue sobre el autor, le llame y le haga consultas. Los traductores así como los escritores expresaron mediante diversas entrevistas realizadas su gratitud y satisfacción con el proceso de traducción realizado y con el producto. Todos están de acuerdo en que la metodología empleada, la cual fue similar, puesto que en ambos casos se contó con el apoyo de los escritores, influyó grandemente en el resultado. Durante las entrevistas, las cuales se realizaron de manera personal, por medio del correo electrónico y / o del teléfono, los participantes del estudio expusieron sus quehaceres diarios, es decir, cómo traducían cuando lo hacían, cuáles eran los sentimientos involucrados y diversas experiencias vividas. Gracias a la honestidad y

disposición de estas personas, el proyecto se llevó a cabo satisfactoriamente, con muy buenos resultados.

3.3 Repercusiones del proceso de traducción de Pantalones cortos y de La tinta extinta

Entonces, debido a que los traductores en ambos casos entablaron una relación estrecha con los escritores de las obras a traducir, el resultado no solo fue una traducción fiel y agradable que satisfago a los escritores, sino que también se obtuvo obras literaria en las que se transmite los sentimientos del autor, elementos culturales valiosos y el enriquecimiento de la literatura costarricense a nivel internacional. Además, cabe mencionar que mediante la relación autor-traductor, el traductor conoce profundamente al escritor y es así como lograron realizar una traducción con la calidad de ambas.

Esta es la primera sistematización de experiencias en este ámbito y es por eso que se considera una propuesta novedosa y de gran importancia. Es a partir de este estudio que se debe considerar la posibilidad de establecer un vínculo entre el gremio de traductores profesionales y el de escritores nacionales. Este último grupo es un círculo muy cerrado, pero se beneficiaría enormemente con la traducción, a la vez que la literatura costarricense en sí, al posibilitar opciones de traducción de textos literarios nacionales. Es necesario establecer un círculo de confianza entre el traductor y el autor, en donde el traductor no sea catalogado como traidor, si no que se convierta en un profesional confiable en un ámbito de trabajo conjunto. El estudio de los casos corroboró que el traductor podría concebirse como aquel individuo que traiciona al autor en su libertad traductora ante el texto traducido, pero que en sí nunca traicionaría al escritor. Estos resultados lejos de impulsar una pérdida en la confianza hacia los traductores, deben impulsar espacios de trabajo conjunto, que le otorguen al autor la certeza de que su obra está en manos de un amigo.

Es muy importante rescatar la actitud que tuvieron los escritores con respecto a la traducción de sus obras. Como se ha mencionado, una obra costarricense traducida a otro idioma representa no solo la transmisión cultural, sino también, la expansión del mercado para el escritor, el cual daría a conocer su trabajo en un ámbito más amplio. En el caso del escritor Monge, él expresó que ver uno de sus trabajos traducidos, le resultó una sensación extraña pero satisfactoria al mismo tiempo. El explicó que para él es bueno porque, por medio de la apertura de la barrera del idioma, su obra se dio a conocer. Por otra parte, manifestó estar consciente de que el libro, al ser traducido, ya no es más su libro, que lo comparte con el traductor. A diferencia de Monge, Ríos expresó haberse sentido honrada, mencionó que así como le tradujeron *Mo*¹ al tailandés sin conocer el idioma, sintió lo mismo con *Pantalones cortos*.

En ambos casos, tanto Drescher como Sáuter, contaban con poca experiencia como traductores literarios, es decir, los trabajos aquí estudiados han sido sus principales proyectos en esta rama de la traducción. Por lo tanto, cuando les consulté si antes habían

¹ Ríos, Lara. *Mo (Historia de una joven indígena cabécar)*. San José: Grupo Editorial Norma, 1992. Impreso.

repetido este tipo de relación con los escritores, aclararon que por la naturaleza de sus trabajos, nunca tuvieron que hacerlo. Sin embargo, enfatizaron de una manera general que para realizar traducción literaria **siempre se debe contactar al escritor y obtener su consentimiento.**

3.4 La propuesta metodológica

Toda esta investigación dio como fruto la propuesta para los colegas traductores así como para los escritores literarios de nuestro país. Se trata de establecer una relación en donde se abran las fronteras de nuestros gremios. Para poder crear una nueva obra literaria a partir de la ya existente, se necesita el apoyo y trabajo conjunto del traductor y del escritor. Además, según lo expresado por la voz de los autores quienes opinaron abiertamente acerca de los traductores. Sin duda, este espacio es el inicio de un sinnúmero de voces más que de aquí en adelante continuarán opinando al respecto. También se registró la experiencia de dos traductores quienes, en contextos distintos, nos dieron a conocer sus motivaciones y vivencias al lado de aquellos a quienes admiran. Así se pretende ayudar a aquellos que buscan la luz en su quehacer traductor.

4 Conclusiones

Se concluye entonces que, la literatura costarricense necesita extender sus fronteras, por lo tanto, se requieren más trabajos de investigación como este que promuevan la traducción literaria. Además, se insta a los compañeros del gremio de traductores a acercarse a los escritores nacionales, a traducir nuestras obras literarias, las cuales son muy ricas y merecen ser conocidas a nivel internacional. A los compañeros escritores se les insta encarecidamente que abran su círculo y que nos permitan entrar a sus corazones, para así llevar sus sentimientos, sus experiencias y darlas a conocer al mundo.

Los escritores aquí estudiados representan los subgéneros literarios menos traducidos de nuestra literatura. Mediante la traducción de la poesía, el cuento infantil y demás géneros se daría a conocer tanto la literatura como la idiosincrasia costarricense al resto del mundo. En este caso, los cuentos infantiles de Lara Ríos y la poesía de Carlos Francisco Monge se conocerían más ampliamente con la creación de proyectos de difusión institucional en donde se promueva otorgar el espacio que la literatura costarricense merece tener en el ámbito mundial.

Agradecimientos

Mi eterno agradecimiento a la escritora nacional Marilyn Echeverría, más conocida como Lara Ríos. También agradezco al Dr. Victor Drescher, profesor en la Universidad Nacional y en la IUP y a don Carlos Francisco Monge. Esas personas compartieron conmigo sus vidas y experiencias sin reservas.

Referencias

- Álvarez Calleja, Ma. Antonia. *Acercamiento metodológico a la traducción literaria con textos bilingües comentados*. Madrid: UNED, 2005. Impreso.
- . *Estudios de traducción (Inglés-Español)*. Madrid: UNED, 2001. Impreso.
- Aparicio, F.R. *Versiones, interpretaciones y creaciones: instancias de la traducción literaria en Hispanoamérica en el siglo veinte*. Gaithersburg: Hispamérica, 1991. Impreso.
- Bassnett, Susan. *Translation Studies*. Londres: Routledge, reprinted 2003. Print.
- Brinton, E. y otros. *Translation Strategies/Estrategias para traducción*. Londres: Macmillan, 1981. Impreso.

- Díaz Pérez, Francisco y Ana María Ortega Cebreros. *A World of English, a World of Translation: Estudios interdisciplinarios sobre traducción y lengua inglesa*. Jaén: Universidad de Jaén, 2005. Impreso.
- Gamble Miller, Elizabeth. *La traducción literaria en el proceso de intercambio cultural. Congreso de Interpretación y Traducción en Antigua*. CITA-AGIT. Guatemala. 25-27 de setiembre de 2003. Impreso.
- García Izquierdo, Isabel. *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2000. Impreso.
- García Yebra, Valentín. *Experiencias de un traductor*. Madrid: Gredos, 2006. Impreso.
- . *Teoría y Práctica de la Traducción*. Madrid: Gredos, 1984. Impreso.
- . *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos, 1994. Impreso.
- Gentzler, Edwin. *Contemporary Translation Theories*. Londres: Routledge, 1993. Impreso.
- Gonzalo García, Consuelo y Valentín García Yebra. *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid, 2005. Impreso.
- Hatim, Basil, y Ian Mason. *Teoría de la traducción*. Barcelona: Ariel, 1995. Impreso.
- Hill, May. *Children and Books*. Michigan: Scott, Foresman and Company. Impreso.
- Katan, David. *Translating Cultures*. Manchester, UK: St. Jerome, 1999. Impreso.
- Larson, Mildred. *Meaning-Based Translation*. Boston: University Press of America, Inc, 1998. Impreso.
- Luis, William y Julio Rodríguez-Luis, Eds. *Translating Latin America: Culture as Text*. Nueva York: State University of New York, 1991. Impreso.
- Lukens, Rebecca J. *A Critical Handbook of Children's Literature*. Ohio: Harper Collins Publications, 1990. Impreso.
- Monge, Carlos Francisco. *Invisible Ink*. Trad. Victor S. Drescher. San José: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Indiana University of Pennsylvania, 2007. Impreso.
- . *La tinta extinta*. San José: EDUCA, 1990. Impreso.
- Mueller-Vollmer, Kurt y Michael Irmscher. *Translating Literatures, Translating Cultures. New Vistas and Approaches in Literary Studies*. Berlín: Erich Schmidt, 1998. Impreso.
- Ríos, Lara (seud. de Marilyn Echeverría Zürcher). *Pantalones cortos*. San José: Editorial Costa Rica, 1986. Impreso.
- Rose, Marilyn Gaddis. *Translating Latin America: Culture as Text*. Binghamton: State University of New York at Binghamton, 1998. Impreso.
- Simon, Sherry. *Gender in Translation. Cultural identity and the politics of transmisión*. Londres and New York: Routledge, 1996. Impreso.
- Torre, Esteban. *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Síntesis, 1994. Impreso.
- Valdivieso, Carolina. *Literatura para niños: cultura y traducción*. Santiago, Chile, 1991. Impreso.
- Vidal, Carmen. *Traducción, manipulación, deconstrucción*. Salamanca: El Colegio de España, 1995. Impreso.
- Warren, John. *Children and Literature*. USA: Houghton Mifflin Company, 1980. Impreso.
- Wechsler, Robert. *Performing Without a Stage: The Art of Literary Translation*. Catbird Press, 1998. Impreso.

Acerca de la autora

Mildred Alpízar es Magister en Traducción Inglés-Español de la Universidad Nacional, Bachiller en Lengua Inglesa de la Universidad de Costa Rica, Experiencia en Investigación sobre traductología en el contexto de la literatura costarricense. Actualmente labora como Profesora de Inglés como segunda lengua en la Universidad Nacional. También ha laborado en el Centro de Estudios de Inglés Conversacional. Cuenta con 5 años de experiencia en traducción técnica.

Anexos

Cuadros comparativos en torno a los resultados de las entrevistas²:

Cuadro 1: Primera fase de entrevistas a los escritores

ENTREVISTA 1	AUTOR	AUTOR
	Carlos Francisco Monge	Lara Ríos
PREGUNTA 1 Relación con el traductor	Amigo / colega	Cuñada / Familiar
PREGUNTA 2 Por qué traducir PC / La tinta extinta	Proyecto del traductor	Proyecto personal (deseo personal)
PREGUNTA 3 Características del proceso de traducción	Tardó 1 año / citas semanales / trabajo en equipo / taller literario bilingüe	Proyecto de 2 años / trabajo más independiente de la traductora
PREGUNTA 4 ¿Debe involucrarse el autor?	Libertad para el traductor / menos intervención del autor	Dejarlos libres / libertad para consultar al autor
PREGUNTA 5 ¿Qué repetiría del proceso de traducción?	Conocimiento del otro idioma / entrevista personal / revisión conjunta / revisión de terceros / Exposición ante lector final	Libertad de contactar al autor
PREGUNTA 6 ¿Cuál es el sentimiento que evoca ver una obra propia traducida a otro idioma?	Extraño pero satisfactorio a la vez	Honroso / bonito
PREGUNTA 7 Aspectos legales al traducir	N/A	El autor debería estar siempre enterado

Cuadro 2: Primera fase de entrevistas a los traductores

ENTREVISTA 1	TRADUCTOR	TRADUCTORA
	Víctor Drescher	María Elena Sauter
PREGUNTA 1 Trayectoria como traductor(a)	As interpreter / then translator / 90s Translation center / 15 yrs supervising / Professional translator	Secretaria bilingüe / Cartas e informes / 2 libros
PREGUNTA 2 Consentimiento (personal / legal) del autor	Yes	No podría hacerlo sin el consentimiento del autor
PREGUNTA 3 Relación con el (la) autor(a) en este caso	Not typical relationship / it is deeper	Amiga y pariente
PREGUNTA 5 Contacto con el traductor(a) durante el proceso	Yes, weekly meetings / emails	Antes y después de la traducción
PREGUNTA 5 ¿Por qué traducir esta obra	Project for sabbatical	Por solicitud de la autora
PREGUNTA 6 ¿Proceso de post edición?	Yes	Si

² Cuadros comparativos de la Tesis de posgrado, *Reflexiones en torno a la relación autor-traductor en el contexto de la literatura costarricense: estudio comparativo de la traducción al inglés de las obras Pantalones Cortos y La tinta extinta*. Heredia: Universidad Nacional, 2009.

Cuadro 3: Segunda fase de entrevistas a los escritores

ENTREVISTA 2	AUTOR	AUTOR
	Carlos Francisco Monge	Lara Ríos
PREGUNTA 1 ¿Por qué un seudónimo?	N/A	Motivaciones personales
PREGUNTA 2 Características del autor	1. No escribe pensando en el documento 2. Rescata la retórica del lenguaje figurado 3. Extensión media 4. Uso de léxico promedio (sencillo pero poco conocido 5. Simbólico y alegórico.	Humor, veracidad de la historia, formato de diario, regionalismos.
PREGUNTA 3 ¿Están presentes las características del autor en la traducción?	Ya que el autor trabajó directamente con el traductor, en muchas ocasiones sí está presente	Algunas sí
PREGUNTA 4 La mayor dificultad para el traductor	Léxicas, referenciales y retóricas.	Regionalismos
PREGUNTA 5 ¿Por que cambiar el título de los poemas?	Decisiones traductológicas	N/A
PREGUNTA 6 Traduttore, traditore: opinión	El traductor nunca es un traidor	No conoce la obra de Cortázar

Cuadro 4: Segunda fase de entrevistas a los traductores

ENTREVISTA 2	TRADUCTOR	TRADUCTORA
	Víctor Drescher	María Elena Sauter
PREGUNTA 1	Abstracta, rica en simbolismo literario y personal	Costarriqueñismos
PREGUNTA 2	Realizó varias versiones de la traducción inicial, prestando atención a aspectos específicos de vocabulario y estructura sin pensar en la obra total sino en cada poema.	NR
PREGUNTA 3	N/A	Al traducir idiomismos uno tropieza con problemas por falta de palabras adecuadas en el inglés. Una traducción no se puede hacer literalmente y al traducir una obra, se pierde mucho valor de lo original.
PREGUNTA 4	Interpretación personal, uso frecuente en el inglés (lector meta).	N/A
PREGUNTA 5	Provee una justificación extensa en la mayoría de los casos	Provee en algunos casos las opciones utilizadas en su traducción

Spicing up the Language through Idioms!

Jorge Altamirano Alvarado

Universidad Nacional, Costa Rica
j22973@yahoo.com

Cinthya Olivares Garita

Universidad Nacional, Costa Rica
coliga07@hotmail.com

Resumen: El lenguaje es un sistema dinámico e interactivo que facilita a las personas la expresión de ideas y necesidades en una forma directa (Read 190). A través de los años debido al dinamismo y la característica siempre creciente del lenguaje, frases y palabras con un sentido figurativo han sido incorporadas. Una limitante evidente sería, de alguna forma, el malentender esos significados figurativos que son transmitidos en una conversación. Esto es una trampa eminente que expone al receptor del mensaje ante el riesgo de ser avergonzado o de hacer o entender una idea opuesta a lo que el hablante intenta decir o preguntar. Sin embargo, si los aprendientes son sensibilizados acerca de aspectos metafóricos de comunicación natural, entonces el aprendizaje de vocabulario figurativo será fortalecido y su conocimiento será retenido más tiempo en su memoria (Boers 212). Debido a esto, el análisis y práctica de frases y palabras con significados figurativos llamados “modismos” le permiten al aprendiente del inglés como lengua extranjera desarrollar la comunicación oral en una forma más detallada y significativa. A través del uso de algunas actividades sugeridas, el profesor puede incorporar este elemento del lenguaje y transformar la adquisición de un idioma extranjero en un proceso natural donde los aprendientes se conviertan en negociantes más eficientes del lenguaje.

Palabras clave: Significado figurativo, significado metafórico, modismo, adquisición, actividades pedagógicas, significado connotativo, negociante del significado.

Abstract: Language is a dynamic and interactive system that facilitates the expression of ideas and needs to humans in a direct fashion (Read 190). Through the years, due to language dynamism and its ever-growing feature, phrases and words with a figurative meaning have been incorporated. A potential constraint would be, in a way, the misunderstanding of metaphorical meanings that are conveyed in speech. This is an eminent pitfall that exposes the recipient of the message to the risk of being embarrassed and doing or understanding an opposed idea to what the speaker intends to say or ask for. However, “if learners are sensitized about the metaphorical aspects of normal communication, then figurative vocabulary learning will be enhanced and this knowledge will be retained longer in their memory” (Boers 212). Owing to this, the analysis and practice of phrases and words with figurative meanings called idioms allow the learner of English as a foreign language to tackle oral communication in a more detailed and meaningful way. Through the use of some suggested pedagogical

activities the teacher can incorporate this language element and make the acquisition of a foreign language unfold as a natural process where learners turn into more efficient language negotiators.

Keywords: Figurative meaning, metaphorical meaning, idiom, acquisition, pedagogical activities, connotative meaning, negotiation of meaning.

1 Introduction

Idioms are regarded as key elements of naturally occurring speech. They have long played an important role in the teaching-learning process of the English language. In fact, the use of idioms is so widespread that an understanding of these expressions is essential to successful communication. Students may learn grammar and acquire adequate vocabulary, but without a working knowledge of idioms the best student's speech will remain awkward and ordinary. Since many idioms are culture-dependent and even culture-specific, they can only become part of students' natural speech after enough exposure to the kind of English used within the target culture. Sometimes the meaning of a specific idiom might not be clear, but just being able to recognize that it is an idiom and the context in which it is being used is the first important step to understanding. Undoubtedly, the mastery of idiomatic expressions is a hard task to achieve. Instructors exert great influence on their learners' effective language communication. On the basis of these premises the following research questions, hypothesis and objectives are drawn to set proper grounds for this work.

1.1 Research Questions

1. Do teaching and learning idioms improve EFL students' capacity to communicate and negotiate meaning in the target language?
2. To what extent are idioms used in EFL classrooms?
3. What pedagogical activities can be suggested to encourage the use of idioms in the EFL classroom?
4. What materials can be recommended to EFL teachers and learners to teach and learn idioms efficiently?

1.2 Hypothesis

Teaching and learning idioms improve EFL students' capacity to communicate and negotiate meaning in the target language

1.3 General objective

To establish the advantages to teaching and learning idioms in the EFL classroom at Universidad Nacional, Brunca Extension in Pérez Zeledón.

1.4 Specific objectives

1. To determine the extent to which idioms are used in EFL classrooms
2. To suggest a set of pedagogical activities to encourage the use of idioms in the EFL classroom
3. To recommend EFL instructors and learners some material for the effective teaching and learning of idioms

2 Literature review

2.1 The Origin of Idioms

The word idiom comes from a Greek word meaning “proper” or “peculiar to oneself” (Brock 3). In the broad sense it refers to language or dialect, or the way in which a language is stated. That is, an accepted word or expression that almost always has a specific meaning different from its literal meaning. For that reason, idioms become a code, a language within a language designed to mystify outsiders and intensify the feelings of kinship among members of a community.

2.2 Classification of Idioms

Idioms defy classification unless the speaker is familiar with them: some make sense, some do not. Their original purpose was to give wit and intrigue to language, but in their practical use idioms do more than that. On the other hand, proverbs are special kinds of idioms though they refuse to remain within a single language. In the Bible, a proverb is a story or saying containing a profound truth in disguise. It is similar to a parable or an allegory. In ordinary usage, a proverb is simply a short saying that expresses a generally accepted truth or fact, usually in an allegorical style. Unlike idioms, proverbs are easy to put in their place. They might be divided in two categories: good advice and wise observation. They both may be sincere or cynical. Most of the time they aim at cynics, all those anonymous cranks, for their purpose is to rob us of our least appealing vices: pomposity and hypocrisy (Dixson Introduction). There are some idioms that both Spanish speakers as well as English speakers share as in the case of the sad and splendid phrase “what’s done is done” which is just as devastating as the Spanish “lo hecho hecho está.” Americans and Spanish speakers both “cry crocodile tears,” both “lead a dog’s life,” “take the bull by the horns,” “leave with the tail between the legs,” and both know that “all that glitters is not gold.” Besides, both share the notion of “a seventh heaven,” both “break the ice,” “swallow their pride.” On some occasions both share the concept as in the case of “as the devil carries off a soul,” compared to the Spanish equivalent “como alma que lleva el Diablo” (Makkai Introduction).

2.3 Relevance and Pertinence of Teaching and Learning Idioms

Why is English, and specially American English, so heavily idiomatic? The most likely reason is that as English native speakers develop new concepts, they need new expressions for those concepts, but instead of creating a brand new word, they use already existing words and put them together to make sense. This, to a certain extent, is true of all languages. There are, in fact, no known languages that lack these idiomatic expressions. Therefore, when learning a language a person may make incorrect guesses of the meaning of idioms.

Teachers of English have recognized that idiomatic expressions add grace and exactness to the language. Thus, the alert teacher has to make the study of idioms an integral part of the teaching-learning process

3 Idioms in EFL Classrooms

Idioms are always present in the language of most native speakers. They may probably be one of the most difficult linguistic elements to master by learners of a second or foreign

language because people use the language according to their needs and interests which, in turn, change as human needs are modified by the cultural and social context.

In this case, the data gathered through a set of instruments evidence the use of idioms in an EFL context specifically by instructors and learners of the English teaching major and the Associate's Program in English at Universidad Nacional, Brunca Extension in Pérez Zeledón.

3.1 Use of Idioms in EFL Classrooms

Students have to be able to cope with idiomatic expressions naturally without relying on their native language to understand and use idioms correctly. The previous statement delineates how urgent it is for EFL learners to manage these linguistic elements appropriately to become competent interlocutors.

After having shed light upon the importance of teaching and learning idioms, questions like the following may still arise: How could instructors encourage or optimize the process of learning idioms in their students? What do learners do to incorporate idioms to their speech so that they sound natural when communicating orally? The answers to these inquiries can be dealt with through the analysis of some of the items of the questionnaires administered.

3.2 Teacher's Perceptions

In this part some of the answers given by the teachers surveyed are graphically represented. This helps to have a quick idea of what some teachers think and do in their teaching situations.

Based on the information gathered, most of the teachers surveyed sometimes teach idioms in their classrooms (Figure 1). This means that they do not do it all the time so that their students are not constantly exposed to learning new idioms. Some of the teachers said that they never do it, which means that their students are not acquainted with new idiomatic expressions. However, some of them, though a low percentage, stated that they always do it. In this case those teachers are aware of the importance of teaching idioms to help their students communicate more creatively. It is remarkable to note that at least some of the teachers surveyed consider teaching idioms in their classes from time to time.

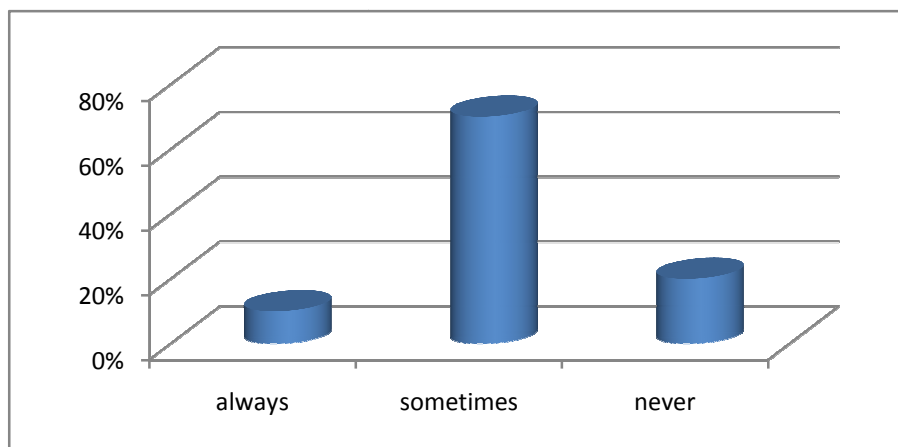


Figure 1. Frequency of the Teaching of Idioms in EFL classrooms . Source: questionnaire # 1, June 2011.

The information displayed below shows the teachers' opinions regarding how easy the teaching of idioms is (Figure 2). Most of them said that idioms are somehow easy to teach, which means that is the reason why they sometimes incorporate them. Some others mentioned that teaching idioms is easy so that they always do it. Finally, a very low percentage of the sampled teachers said they think teaching idioms is difficult, that is why they never do it in their classes.

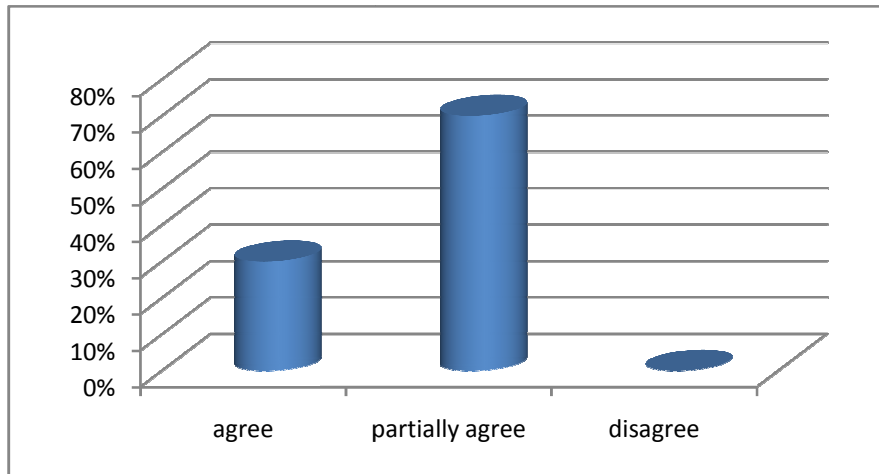


Figure 2. Idioms Are Easy to Teach . Source: questionnaire # 1, June 2011.

The data gathered reveal that most of the teachers agreed on the fact that their students are motivated to learn idioms in their classes (Figure 3). If they sometimes do it, they get their students into the habit of learning idiomatic phrases. Some other teachers said that they partially agreed on the assumption that idioms are easy to teach, which relates to the fact that they sometimes do it. In this case what is interesting to note is that none of the teachers said that their students are not motivated to learn; on the contrary; all of them share a certain level of motivation to learn idioms.

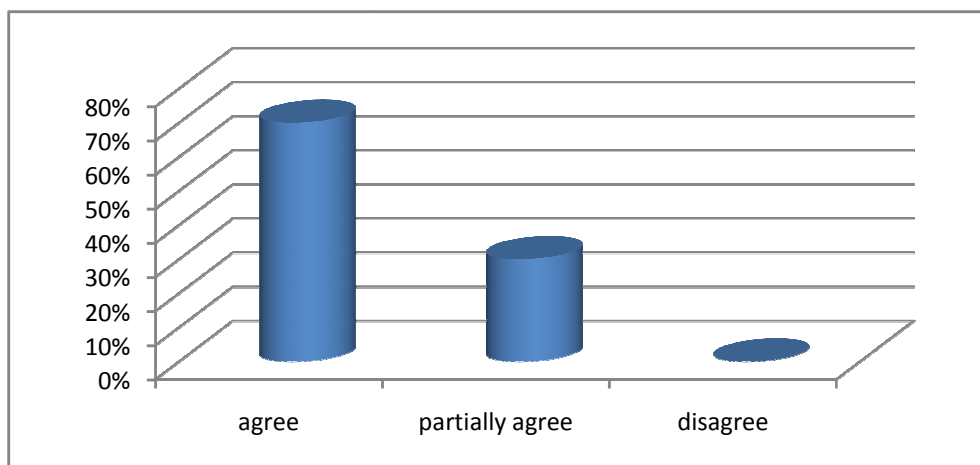


Figure 3. Students Are Motivated to Learn Idioms. Source: questionnaire # 1, June 2011.

The information gathered shows how necessary idioms are to achieve communicative competence (Figure 4). In fact, a very high percentage of teachers

answered that idioms are really necessary to achieve communicative competence, which explains the fact that they sometimes use it in their classes. However, some of them partially agreed on the idea because they think idioms are not easy to teach. Fortunately, nobody said idioms are not necessary for communicative competence. This is a very positive remark which supports the importance of idioms in English classes.

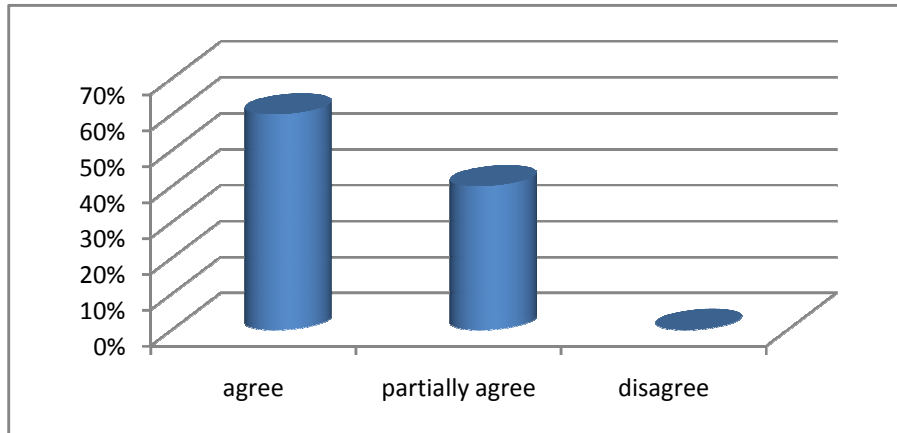


Figure 4. Idioms Are Necessary to Achieve Communicative Competence. Source: questionnaire # 1, June 2011.

One of the questions answered by the teachers in the questionnaire was related to the activities that they develop in their classes to teach idioms (Table 1). As it can be seen, most of the activities that teachers do are role-playing, listening to songs and playing games. These three activities are very entertaining and easy to develop. Also, the teachers recommend watching shows such as sitcoms and documentaries; these TV programs usually contain idiomatic expressions. Cultural capsules, writing poems, letters and ads are not very common because they demand more time and are not easy to develop.

Activities Recommended to Teach Idioms	Use	
	N	Percent
Cultural capsules	2	6%
Watching TV shows	5	17%
Writing poems, letters and ads	2	6%
Games	6	20%
Songs	6	20%
Role-plays	6	20%
Recorded conversations	3	10%
Total	30	100%

Table 1. Activities Recommended to Teach Idioms by EFL teachers at UNA, BE. Data gathered from questionnaire # 1, June 2011.

3.3 Learner's Perceptions

In this section learners' perceptions are analyzed. Most of the students surveyed said that they sometimes use idioms to communicate with their classmates and with native

speakers of English if possible (Figure 5). It means that most of these students know how important idioms are in their daily speech. Nevertheless, an important part of the population sampled held that they never use idioms in their conversations. This answer relates to the fact that some teachers do not teach these idiomatic phrases due to the reasons previously stated. Notwithstanding, it is worth stressing that most of the students surveyed know some idioms and use them not very often.

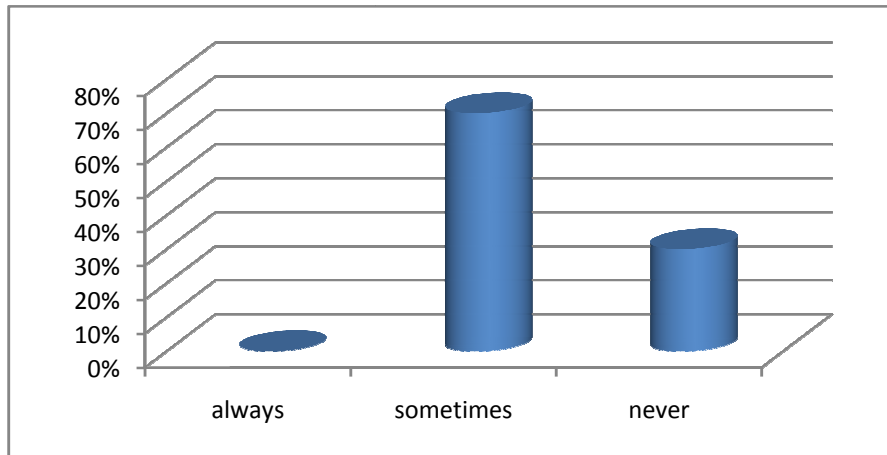


Figure 5. Frequency of Use of Idioms. Source: questionnaire # 2, June 2011.

The data gathered evidence the main activities that the students surveyed would do in and out of their classes to learn and put idioms into practice (Table 2). Once again, songs are very important and attractive for students to learn idioms. Then, they put the idioms into practice in conversations and role-plays. Besides, pictures, pieces of paper with idioms, books and online sources are usually useful tools to learn idiomatic phrases according to learners.

Activities Selected to Learn Idioms	Use	
	N	Percent
Role-plays	4	17%
Conversations	5	21%
Use of pictures	2	8%
Sticking pieces of paper with idioms	2	8%
Reading books	3	12%
Songs	6	25%
Contacts online	2	8%
Total	24	100%

Table2. Activities Used to Learn Idioms by EFL students at UNA, BE. Data gathered from questionnaire # 2, June 2011.

3.4 Pedagogical Activities to Encourage the Use of Idioms in EFL Classrooms

Idiomatic expressions are not easy for students learning English as a second or foreign language to handle. Attempts to translate literally from the student's native tongue usually lead to roundabout meaning and often to confusion. Dana Watkins suggests some tips in order to teach idioms appropriately in an English class:

- a. Practice the idioms and their use in listening and reading comprehension exercises so that students can later on use them in real- life situations; specially in speaking natural and spontaneously in and out of class.
- b. Recognize idioms within a natural context. As native speakers employ idioms in natural contexts and use them in authentic materials, students learn how to use them in their proper grammatical and semantic context.
- c. Discuss the cultural elements portrayed in the idioms and discuss them to make the language-culture connection clear. In this part of the process students become aware of the target culture and learn the cultural context of idioms as well.
- d. Identify and also discuss examples of different tones such as irony, sarcasm, candidor among others.
- e. Acquire and expand vocabulary by using words with different meanings.
- f. Figure out the literal and figurative meaning of the idioms.
- g. Keep practicing the idioms all the time in different classroom activities so that they can be retained (Watkins Introduction).

Based on the previous suggestions, some activities can also be devised for the purpose of boosting the use of idioms in EFL classrooms.

3.4.1 Picking up the Appropriate Idioms to Teach¹

3.4.1.1 Description:

One of the most common setbacks of learning a language to communicate naturally is the falling into a routine and the accumulation of the same language forms. EFL learners are very identified with their instructors' everyday speech. If instructors do not modify and expand their vocabulary, learners will definitely end up replicating their teachers' exact use of words and phrases.

3.4.1.2 Instructions:

One way to broaden learners' knowledge of words and phrases is by presenting new words and idiomatic phrases to the students at the very beginning of the course and keeping on using them throughout the lesson activities. The words and phrases should be very much related to the course being taught so that in a university period students deal with an array of new words and idiomatic phrases.

3.4.2 Learning Idioms through Music²

3.4.2.1 Description:

Songs are reliable sources to expose students to authentic target language forms. Unlimited idiomatic phrases and expressions are displayed in most songs. Fortunately, students seem to be enchanted by the influence of music, and they report this one to be

¹ See Appendix 1

² See Appendix 2

one of their favorite ways to learn the target language and culture. Most English courses taught at UNA lend themselves to the application of songs.

3.4.2.2 *Instructions:*

Teachers, no matter the course they teach, should carefully select songs appropriate to the topic under study and highlight the idioms or slang used. The idioms may be reinforced by performing any other follow-up activity.

3.4.3 Video Clip Idiom Exploration³

3.4.3.1 *Description:*

Movies and videos in general are powerful sources to learn idiomatic expressions. This is one of the most appealing tools for EFL learners to grasp the language. Instructors should be aware of the usefulness of this resource.

3.4.3.2 *Instructions:*

- a. The idea is to bring movie trailers to the class and expose students to real language. There is one webpage which helps learners practice the language and get new vocabulary and expressions on a daily basis very easily. Students can access www.englishcentral.com to enhance their learning process.
- b. Instructors can also select one video clip related to idioms and work on the implementation of different pedagogical activities based on the content of the video.

3.4.4 Life-like Conversations on the Spot⁴

3.4.4.1 *Description:*

One suitable way to contextualize the use of idioms is by using real and live conversations. These ones can be recorded in contexts that foreigners usually visit like parks, restaurants, shopping centers, tourist centers, and so forth, of course, this should be done with the prior consent of the interlocutors. Another way that seems to be very practical is to transcribe episodes of movies or series. On this account, teachers should work on this task to have the script of the conversations ready before planning the activity.

3.4.4.2 *Instructions:*

Once the conversation is transcribed, teachers spot the words and idiomatic phrases used. These phrases are dropped. Then, teachers make up a similar conversation employing the connotative meanings of the idiomatic phrases that were deleted instead. The task is completed when students are able to relate the original idiomatic phrases to the meanings in the second conversation.

³ See Appendix 3

⁴ See Appendix 4

3.4.5 Tailoring Language through Idiom Dominoes⁵

3.4.5.1 Description:

Not only do games awake students' receptivity in class but also their ability to grasp the linguistic purpose behind the game. A domino game aiming at accelerating the learning of idioms is a creative activity recommended for beginning levels. Its objective is to enrich the students' vocabulary. This game helps to activate student's capacity to relate pictures to their corresponding idiom.

3.4.5.2 Instructions:

Teachers should be able to collect drawings and pictures resembling the meaning of common idioms. Then, a format for a domino game should be used to elaborate the domino pieces. Students play the game in pairs and follow the same rules for the conventional domino game.

A degree of complexity can be added by having students use the appointed idiom in a context at the time they need it to carry on with the game.

3.5 The Cultural Contribution to the Teaching and Learning of Idioms

People born and raised in a specific society learn not only the language spoken in the area but also the culture that is practiced by all the members of their social group. Cultural practices go hand in hand with language attitudes and levels of formality and informality that speakers adopt to fit into different contexts or situations. In this sense, "meaningful context often is provided by the culture" (Seelye 3).

When analyzing idioms, first it is important to take the words used in the expression to determine whether the words are used with the literal or common meaning that almost everybody knows. Once the lexical units are analyzed, the speaker needs to follow the sequence in which the words are arranged or put together. Sometimes it is possible to find words whose meanings change because of the accompanying words or the collocations that they take. If this happens, then not only linguistic aspects play a role in the process but also the cultural referents the words allude to. As an illustration, colors may change the meaning when they are associated with moods and feelings. The phrase in English "*I'm blue*" indicates there is a problem with the person who says it because here the word *blue* does not make any reference to the common meaning, the color, but to a critical state of mind or a down mood. If this word is culturally compared to other societies which use it in their idiomatic expressions, other meanings or connotations might be conveyed. In Brazil the word *azul*, which means *blue*, has a completely different meaning when it is used in the phrase "*Tudo azul*," which means that everything is all right. In Spanish, *azul* (blue) does not make any reference to moods or states of mind but it could eventually be used in other expressions to indicate a different meaning rather than just the color. Then, what is behind these differences in meaning? A perception of the world and the reality surrounding each society actually account for the differences (Seelye 2).

⁵ See Appendix 5

When it comes to the teaching and learning of languages, idioms may be tricky to the proficient non-native speaker learning the second language. The learner may know the grammar rules, the sounds of the language and handle lots of vocabulary words, but ignorance of the cultural connotations of words might easily lead to linguistic misunderstanding. In consequence, learning idiomatic expressions becomes a kind of survival tool for those who need to speak a second language and especially for teachers who have to deal with students with different proficiency levels and purposes for learning the language. A common area of inquiry by learners of English as a second language is actually idioms due to the great number of expressions that native speakers use in their daily interactions and in the media. However, it is impossible to get to know all of the idiomatic phrases in the second language because of the cultural constraints previously explained and the transitory nature of such expressions. Idioms are usually in fashion for ten years, which proves the changing nature of human languages. This feature of human languages makes the teaching-learning process a challenging experience for teachers who want to add another peculiar ingredient to their teaching situations.

4 Conclusions

People have to communicate with each other and it is very important for them to understand foreigners and be understood. There is an urgent need to understand what is written or said beyond words. Unfortunately, language teachers do not devote enough time to teaching these figurative meanings to learners. This shows, particularly, clear evidence on how neglected this area of the English lexicon has been. Learning the native speakers' language cannot happen without knowledge of idioms, but in our schoolbooks idioms are not a priority though idioms come to be a very numerous part of colloquial speech. They are also ever-evolving, and terms can grow outdated. So, the constant search for current idioms has to be a priority for non-natives of the language.

Definitely, idioms are challenging for foreign students to learn. Foreign language students must learn them just as they would learn vocabulary words, basically in sentences. Attempts to translate literally from the student's native tongue usually lead to roundabout meaning and often to confusion. That is why it is really important to be aware of the need to teach idioms appropriately to English learners through some pedagogical activities. Generally speaking, the use of songs, videos and conversations in the classroom to teach idioms accelerate the natural process of second language acquisition.

Due to the need teachers have to develop more appealing techniques more frequently in order to teach idioms in the language classroom, the pedagogical activities suggested through this workshop will enable the learners to use the language outside the classroom more efficiently and confidently.

Acknowledgements

I want to thank my colleague Cinthya Olivares for her encouragement to do collective work aiming at growing professionally and being updated in the teaching of English as a foreign language.

Profound thanks to God for giving me the chance to fulfill my goals, to my colleague and friend Jorge Altamirano for the knowledge shared and the time spent to make this work possible and to my family that has always supported me.

References

- Boers, F. *Expanding Learner's Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary?* in Achard, M/Niemeier, S (Eds). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. Print.
- . *Metaphor and Vocabulary Retention in Applied Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter, 2000. Print.
- Brock, Suzanne. *Idiom's Delight: Fascinating Phrases & Linguistic Eccentricities*. USA: Vintage, 1991. Print.
- Broukal, Milada. *Idioms for Everyday Use*. Chicago, Illinois: National Textbook Company, 1994. Print.
- Dixson, Robert J. *Essential Idioms in English*. Englewood Cliffs, New Jersey: Pearson Education, 2003. Print.
- Makkai, Adam, and Maxine Boatner, eds. *A Dictionary of American Idioms*. 4th ed. Woodbury, N.Y. : Barron's Educational Series, 2003. Print.
- . *Handbook of Commonly Used American Idioms*. 4th ed. Woodbury, N.Y.: Barron's Educational Series, 2004. Print.
- O'dell, Felicity, and Michael McCarthy. *English Idioms in Use: Advanced*. The United States: Cambridge University Press, 2010. Print.
- Read, J. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP, 2000. Print.
- Seely, H. Ned. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. 3rd ed. Lincolnwood, Illinois, USA: National Textbook Company, 1993. Print.
- Watkins, Dana. *The Idiom Advantage: Fluency in Speaking and Listening*. Boston, USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1995. Print.

About the Authors

Jorge Altamirano Alvarado holds a Licentiate's degree in Applied Linguistics in English and a Master's degree in Second Languages and Culture with emphasis in English from Universidad Nacional in Costa Rica. He is currently working at Universidad Nacional, Brunca Extension in the English teaching major. He has worked at UNA for 13 years.

Cynthia Olivares Garita holds a Licentiate's degree in Applied Linguistics in English and a Master's degree in Second Languages and Culture with emphasis in English from Universidad Nacional in Costa Rica. She is currently working at Universidad Nacional, Brunca Extension in the English teaching major and the Associate's Program in English. She has worked for twelve years teaching students of all levels: primary, secondary and university. She has also taught courses at other private and public institutions, participated in national conferences for teachers of English and been a trainer of several courses for in-service MEP teachers.

Appendix 1

Picking up the Appropriate Idioms to Teach

Oral Expression: Society and Humanism

Personality and Emotions		Lifestyles
to be blue		city slicker
to be down		go native
run down		have it made
to be red		against the grain
eager beaver		swim against the current
stubborn as a mule		social death
to be green with envy		rediscover fire
to feel like a million bucks		come out
crack a joke		
Family matters		Pregnancy
a chip off the old block		kill the rabbit
like father, like son		the rabbit died
to be grounded		to get knocked up
the black sheep		
like one of the family		Religion
run in the family		family that prays together stays together
a family man		in vain
		kick with the other foot
Drug addiction/Alcoholism		God forbids!
to be high		
to be stoned		Television
Hangover		Tune in
kick the habit		Tone down
		Sign on
Famous people		Mike up
Claim to fame		Shoot'em up
Fifteen minutes of fame		Come in
Lucky break		
To make a name for oneself		

Appendix 2

Learning Idioms through Music

Song	Singer	Idiom
Black eyes, blue tears	Shania Twain	Out of whack Rolling with the punches
You're still the one	Shania Twain	Beat the odds
When	Shania Twain	Money grows on trees
From this moment on	Shania Twain	For better, for worse As long as
Come on over	Shania Twain	Get a grip Be down
You've got a way	Shania Twain	You got a way with me
Whatever you do! don't!	Shania Twain	Go jello Stop someone in the tracks
Honey, I'm home	Shania Twain	PMS By the way

Appendix 3

Video Clip Idiom Exploration

- Learners watch the video selected by the teacher



Recommended sources for video clips:

<http://www.youtube.com/watch?v=VJNeQ70f4B8&feature=related>

<http://www.englishcentral.com/>

http://www.youtube.com/watch?v=SH1l_4taG0M&feature=related

http://www.youtube.com/watch?v=8EO_pAfICWc&feature=relmfu

Activity recommended:

- Learners listen to and watch the video and take notes about the idioms and slang they hear.
- Later on, they imitate what happened in the video by using the phrases chosen.
- They are asked to add humor to their performance.
- Learners prepare with costumes to perform on stage.

Appendix 4

Life-like Conversations on the Spot

Spicing up the language through idioms!

Work in pairs and practice the conversation below. Then, look for an idiomatic phrase in the box that matches any of the phrases in bold. Make the corresponding changes and practice the new conversation. Did you notice how different it is to use idioms in context?

A: You want to know why I've got **a problem on my mind**?

B: Yes, tell me about it. I'm **listening carefully**.

A: You remember I told you about that car that cost me **a huge amount of money**?

B: The one you bought from the man you called **the man with the important job**?

A: Well, he's not that at all. He's **a fool**.

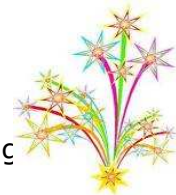
B: You mean he's a **dishonest person**?

A: Yes, exactly because the car is rubbish and I went round to his car **knocking everything over** in the show room.

B: And when I reached his office I saw he was not really awake because he'd been having **a short sleep**.

A: And really the only reason you were there was because you **wanted to have an argument with him**?

B: Yes, that's right. I got my money back and as a result I **exposed a lot of serious problems** because other people got their money back, too.

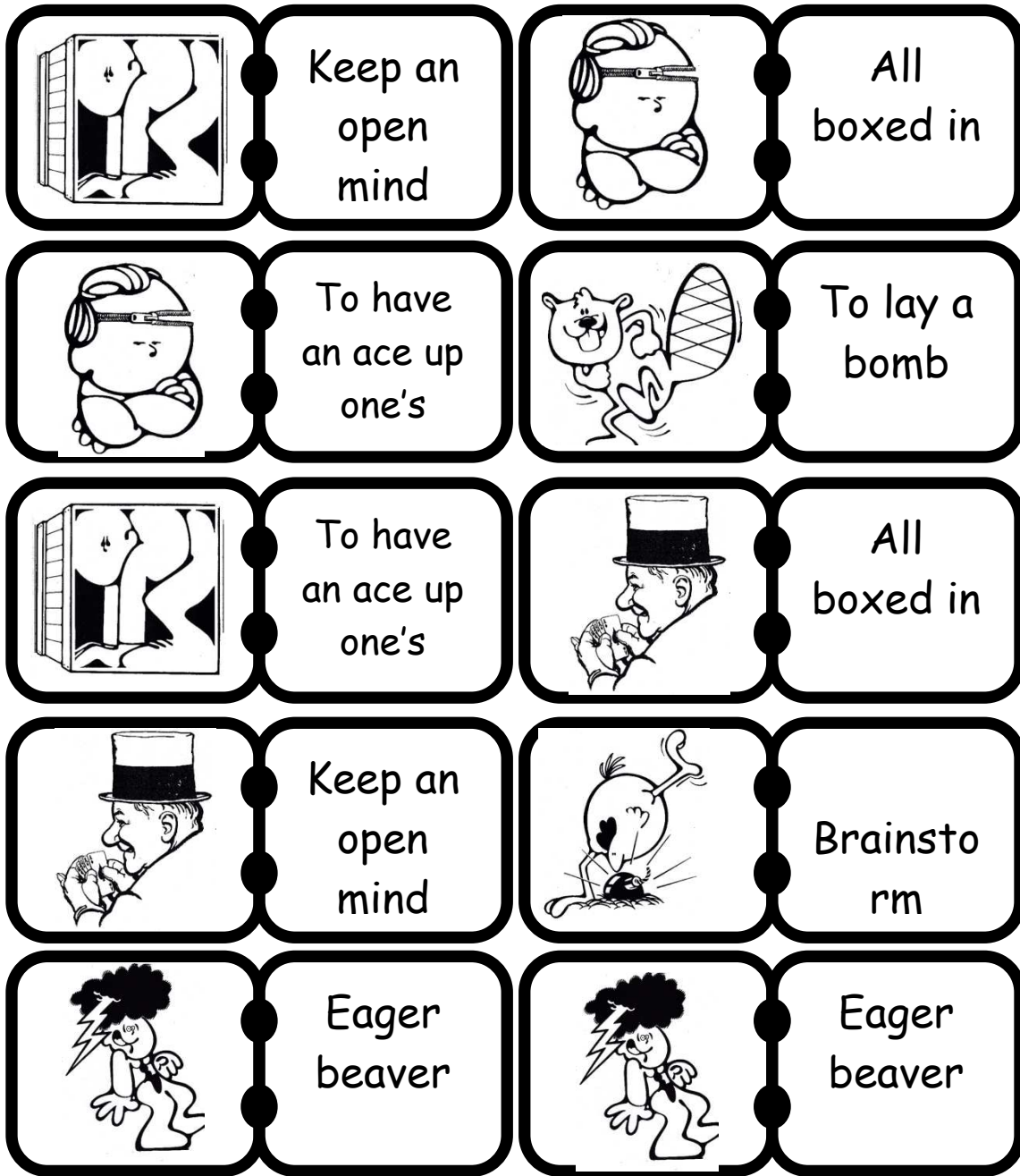


a cat nap
you had a bone to pick with him
a bee in my bonnet
the big cheese
bird brain
a bad egg
all ears
like a bull in a china shop
an arm and a leg
opened up a new whole can of worms



Appendix 5

Tailoring the Language through Idiom Dominoes



Appendix 6

UNIVERSIDAD NACIONAL
SEDE REGIONAL BRUNCA
Research: The Use of Idioms in an EFL Context
Researchers: M.A. Cinthya Olivares Garita
M.A. Jorge Altamirano Alvarado

Instrument N°1

Questionnaire for EFL Teachers

The following questionnaire is part of a study being conducted by two members of the English Department at Universidad Nacional. It is aimed at analyzing, evaluating and collecting information and suggestions on the impact of using and teaching idioms in an EFL context. Considering this, we would like to ask you to complete the following questionnaire with relevant information. Thank you for your cooperation.

Part I: Personal information

1. Gender: Male----- Female -----
3. Degree : _____
4. Field of Expertise _____
5. Teaching experience: _____ years / _____ months

Part II: Questions:

1. What do you understand by idioms?

2. How often do you teach idioms in your courses?
always sometimes never
3. How important do you think teaching idioms is?
Very important Important Not very important
4. What activities have you ever suggested or practiced to encourage the use of idioms in the classroom?

5. What materials have you ever suggested or used to teach idioms in the classroom?

Part III. For each of the statements below, please indicate the extent to which you agree or disagree by placing a tick on the appropriate number.

1. Idioms are easy to teach.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
2. Students are motivated to learn idioms.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
3. Idioms are necessary to achieve communicative competence.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
4. Idioms should be taught in context.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree

Appendix 7

UNIVERSIDAD NACIONAL

SEDE REGIONAL BRUNCA

Research: The Use of Idioms in an EFL Context

Researchers: M.A. Cinthya Olivares Garita

M.A. Jorge Altamirano Alvarado

Instrument N°2**Questionnaire for the Students**

The following questionnaire is part of a study being conducted by two members of the English Department at Universidad Nacional. It is aimed at analyzing, evaluating and collecting information and suggestions on the impact of using and teaching idioms in an EFL context. Considering this, we would like to ask you to complete the following questionnaire with relevant information. Thank you for your cooperation.

Part I: Personal information

1. Gender: Male----- 1 Female ----- 2
2. Years of English instruction: _____

Part II: Answer the following questions

1. What do you understand by idioms?

2. How often do you use idioms to communicate in the language?
always sometimes never
3. How often have you been taught idioms in the courses you take or have taken?
always sometimes never
4. How important do you think learning idioms is to communicate appropriately?
Very important Important Not very important
5. Please describe a strategy or activity you have ever done to learn idioms effectively.

Formas de tratamiento en la interacción entre hablantes nativos y hablantes extranjeros que estudian en la provincia de Cartago

María Gabriela Amador Solano
Instituto Tecnológico de Costa Rica
gamador@itcr.ac.cr

Resumen: Esta investigación se realizó a raíz de una preocupación constante que han externado los docentes de enseñanza del español, pues se refieren a que en el momento en que los hablantes nativos interactúan con los hablantes extranjeros en los períodos de clases, los primeros adoptan el *ustedeo* como forma de tratamiento en cualquier contexto y sin diferenciación de factores socioculturales. Esta situación provoca inseguridad en el hablante en cuanto a la forma específica de tratamiento, pues al parecer no se hace diferenciación en la intervención verbal cuando se trata de un extranjero, pero el estudiante nativo sí hace la diferencia en contextos diferentes cuando se relaciona con sus padres, sus amigos o compañeros de estudio. Los resultados reflejan que entre los jóvenes, de esta provincia, se tratan con un pronombre que no depende de factores o variables sociales de edad, sexo y cultura, más bien, se trata de adaptar la situación comunicativa, con el pronombre que crean más asertivo en el momento. Dado que este tema es de importancia para el estudiante extranjero, pues es parte de las variantes del idioma meta, se ofrecen recomendaciones para el trabajo de enseñanza-aprendizaje en el aula, cuando se imparten clases de español como segunda lengua.

Palabras clave: Formas de tratamiento, *ustedeo*, tuteo, voseo, Costa Rica, trato de los jóvenes.

Abstract: This research was conducted following a constant concern that teachers have externship teaching Spanish, as they refer to at the time that native speakers interact with native speakers in the class periods, the first and adopt *ustedeo* form of treatment in any context and without differentiation of sociocultural factors. This situation creates uncertainty in the speaker as to the specific form of treatment, because apparently no differentiation is made in verbal intervention when it comes to a foreigner, but the native student does make a difference in different contexts as it relates to their parents, friends or classmates. The results show that among young people of this province, are treated with a pronoun that does not depend on social factors or variables age, gender and culture, rather, is to align the communicative situation, with the pronoun that create more assertive at the time. Since this topic is important for foreign students, it is part of the variants of the target language, offered recommendations for the work of teaching and learning in the classroom, they taught Spanish as a second language.

Keywords: Forms of treatment, *ustedeo*, tuteo, voseo, Costa Rica, treatment of young people.

1 Introducción

Una de las diferencias dialectales más significativas de Costa Rica, con respecto a España, es la forma de tratamiento de la segunda persona singular: tú, vos o usted. En distintas zonas del país, se usa uno u otro pronombre, para interactuar con la gente, esto depende del contexto lingüístico en que se encuentra el individuo, así como, de factores socioculturales en el tratamiento interpersonal, edad, sexo, procedencia y estrato socio-económico.

Algunos estudiosos sostienen que el hablante nativo ajusta su lenguaje cuando interactúa con extranjeros. El objetivo de esta propuesta es analizar, a partir de una muestra costarricense de cien estudiantes de primer ingreso del Instituto Tecnológico de Costa Rica, que se han relacionado con cien hablantes extranjeros que también estudian en esta universidad; si este ajuste ocurre también en las formas de tratamiento: *ustedeo*, *voseo* y *tuteo*; cuando intervienen las variables de la edad, sexo y la relación interpersonal.

Para una mejor delimitación del tema, se consideran en este estudio, aspectos específicos de cada una de las variables. En el caso de la edad de los informantes se toman en cuenta tres categorías, si su interlocutor es de la misma generación, si es mayor o menor. En el caso de la variable sexo, se toma en cuenta si su interlocutor presenta el mismo sexo o si es distinto. Por otro lado, las relaciones interpersonales que tienen los informantes se dan con base en dos categorías: una, el interlocutor conocido (amistad o familia), y la otra se refiere al interlocutor desconocido (compañero de estudio o que se presenta por primera vez con una persona).

Esta investigación se realizó a raíz de una preocupación constante que han externado los docentes de enseñanza del español, que trabajan en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Estos se refieren a que en el momento en que los hablantes nativos interactúan con los hablantes extranjeros en los períodos de clases de español, los primeros adoptan el *ustedeo* como forma de tratamiento en cualquier contexto y sin diferenciación de factores socioculturales. Esta situación provoca inseguridad en el hablante en cuanto a la forma específica de tratamiento, pues al parecer no se hace diferenciación en la intervención verbal cuando se trata de un extranjero, pero el estudiante nativo sí hace la diferencia en contextos diferentes cuando se relaciona con sus padres, sus amigos o compañeros de estudio.

La hipótesis de trabajo es la siguiente: el estudiante del Instituto Tecnológico de Costa Rica adopta la forma que cree más conveniente para que el hablante extranjero le entienda su conversación más fácilmente, además, está en un alto porcentaje seguro que el estudiante conoce el uso del pronombre personal “usted” más que los otros pronombres, por la forma académica como se enseña esta estructura pronominal y dado la trayectoria de aceptación que tiene este uso en los diferentes contextos.

Se conoce con exactitud que las variaciones que tiene el habla están condicionadas por factores socio-culturales y lingüísticos. Es en los medios escolares, donde se deben enseñar correctamente todos los usos de las formas de tratamiento, empleados en las diferentes provincias del país. En este sentido, la autora Solano (2004: 28) opina que “la enseñanza formal no proporciona (...) las reglas de uso de las formas de tratamiento que la comunidad emplea en la comunicación diaria, sino las que determina la gramática académica”.

La investigación pretende, dentro de sus propósitos conocer la forma de tratamiento más común cuando el hablante nativo se relaciona con sus padres o con sus amigos. También, otro de los objetivos específicos es conocer la forma que usa el hablante cuando el interlocutor es desconocido, en el contexto cartaginés. Esto porque el autor del libro *El Español de América*¹, afirma que los usos de *vos* y *tú*, se han llegado a usar en situaciones de afectividad y en lugar de que una desplazara a la otra, se fundieron en el tratamiento conocido como *voseo*. Finalmente, otro de los objetivos es proponer algunas recomendaciones para incorporar la enseñanza de las formas de tratamiento, específicamente los casos de la segunda persona singular, en las clases de español como segunda lengua.

2 Participemos de la teoría de algunos autores

Las diferentes variables que contemplan esta investigación se definirán a continuación, a partir del campo de estudio sobre el sistema pronominal en la interacción entre individuos de diferente procedencia, pero con igual finalidad dentro del quehacer académico, esto es, ambos grupos de participantes de la investigación son estudiantes del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Esta universidad tecnológica, es pública, costarricense, dedicada a las carreras y proyectos en Tecnología y Ciencias Conexas, de alto prestigio a nivel nacional e internacional. Entre las Escuelas que definen esta universidad, está Ciencias del Lenguaje, cuya misión es contribuir al desarrollo integral del país, mediante la formación de recursos humanos, la investigación y la extensión. Por ende, se ofrecen diversos programas sobre comunicación, investigación y fines específicos para cada una de las carreras académicas.

Además, se ofrece el programa de cursos de español dirigido a los extranjeros que deseen aprender el idioma en un contexto real. Las lecciones de español están regidas por programas establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, dado que la mayoría de los alumnos procede de un país europeo. Cada uno de los contenidos se plantea a partir de ejes temáticos que se relacionan con la cultura costarricense, y estos a su vez, contemplan tanto aspectos gramaticales como pragmáticos de la lengua.

Como parte de la enseñanza del español, cuando nos enfrentamos a grupos de hablantes no nativos, en su mayoría, les interesa además del idioma, el aprendizaje de las destrezas comunicativas que le permitan desenvolverse con espontaneidad, y el vocabulario que se relacione con el disfrute de su estadía en Costa Rica. Este disfrute tiene una relación muy directa con las formas de tratamiento que podrá usar para dirigirse respetuosamente y cordialmente a las personas que viven a su alrededor y con quienes conviven día a día.

Las formas de tratamiento que se investigan en esta propuesta, se refieren a los usos de la segunda persona gramatical y expresiones socialmente admitidas para dirigirse o interactuar entre hablantes. Según Quesada, M. (2002: 101) a diferencia del español

¹ Quesada, Miguel Ángel. *El español de América*. 2da. Ed. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2002. Impreso.

ibérico, el español americano presenta tres pronombres para dirigirse a la segunda persona de singular: *tú*, *vos* y *usted*.

Barrenechea, A. (1977: 38), opina que desde el punto de vista meramente gramatical, la segunda persona es *tú* para el singular y *vosotros/vosotras* para el plural; con ella concuerda la forma verbal correspondiente. Existe un tratamiento de respeto o distancia que varía esta norma. En España se emplea *usted* o *ustedes* para nombrar a alguien de trato infrecuente y concuerda con las formas verbales de tercera persona. *Usted* proviene del antiguo *vuestra merced*, por eso, aunque es una segunda persona, gramaticalmente acompaña a formas verbales de tercera persona para expresar los mismos valores que tenía.

Esta forma particular de ustedeo, afecta al español peninsular y a la norma culta de Colombia, pero no ocurre así en Canarias y en casi toda América Latina, donde *usted* ha desaparecido dejando paso a *vos* que concuerda con formas verbales de segunda persona del plural. Una concordancia especial con *vos* es la que corresponde al español rioplatense por la segunda persona singular, hoy extendida a determinadas zonas de Chile, Uruguay y Argentina.

En el español del siglo XVI, *vos* pasó de forma de respeto a tratamiento de confianza entre iguales o con inferiores, semejante a *tú*. A este fenómeno se le ha denominado voseo y afecta también a la conjugación verbal. Su plural es *ustedes*, que ha sustituido a *vosotros*, pronombre que sólo se utiliza de forma retórica.

Durante el siglo XV y principios del XVI, el pronombre *vos* solía asumir un papel formal de segunda persona singular de respeto, mientras el *tú* se empleaba en el trato informal entre iguales o de nivel inferior. La forma *vuestra merced* hacia finales del siglo XV (luego por desgaste fonético dio *usted*), desplazó el *vos* de su lugar original; sin embargo, en el siglo XVI pasa a ocupar un lugar plebeyo, en el mismo plano del *tú* para el trato informal, el cual pasó a emplearse para dirigirse a personas que se les expresaba cariño.

En América, durante el siglo XVI *vos* y *vuestra merced* se usaban como forma de respeto. Posteriormente, alternan el *tú* y el *vos* como formas de tratamiento no formal, tanto en España como en parte de América.

En la actualidad, según Acuña, M. (1996: 9) el voseo se da en diferentes regiones como: Argentina, Uruguay, Paraguay, América Central (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica), Panamá, Colombia, Ecuador, Chile; parte norte y sur del Perú y sur de Bolivia. Estas localidades presentan alternancia de voseo y tuteo, en especial con esta última. Predomina el tuteo en las Antillas, México (excepto Cagipas y Tabasco), Perú (excepto la zona norte y sur) y Bolivia (excepto la parte sur).

Según Acuña, M., el voseo presenta las siguientes variantes:

1. Voseo pronominal-verbal: El pronombre *vos* va acompañado de una forma verbal generalmente monoptongada (-ás, -és, -ís), derivada de una de las diptongadas (-áis, -éis) que aún se usan con el pronombre de segunda persona plural *vosotros* en España. También en algunas partes del territorio americano, en todas las formas de indicativo y subjuntivo.

2. Voseo pronominal: se refiere al empleo del vos concordando con formas verbales correspondientes al tuteo, por ejemplo: vos cantas, vos tienes.

3. Voseo verbal: se manifiesta gracias a la posibilidad que brinda el español de indicar la persona del sujeto mediante sus desinencias de persona, sin necesidad de que lo consigne el sujeto. Las correspondientes al voseo, son principalmente, las formas monoptongadas citadas anteriormente”. (1996, 8-13)

Esta evolución del voseo desplazó la forma plural *vosotros* del paradigma correspondiente, pues en muchas ocasiones se usaba *vos* por *vosotros*. En su lugar empezó a arraigarse el *ustedes*, derivado del plural *vuestra merced*, para expresar la pluralidad de *tú* como de *vos*.

Actualmente el voseo plantea confusiones paradigmáticas con el tuteo. Por ejemplo, no ha adoptado la forma oblicua *os*, correspondiente al *vos*, sino que requiere la presencia de *te* para expresar las formas reflejas y los objetos directo e indirecto de segunda persona de singular: “vos te movés diferente”.

Sin duda el voseo, antiguo tratamiento de respeto que España introdujo a América durante la conquista, ha pasado a ser en el siglo XX una forma de tratamiento más americana que peninsular.

El voseo, en Costa Rica, se produce cuando usamos *vos* en vez de la segunda persona singular *tu*, acompañado por formas verbales correspondientes a la segunda persona plural, pero con una pequeña variante (forma monoptongada), pues sustituye *éis* por *és*, y en el subjuntivo la desinencia *áis* por *ás*. A esta forma la conozco como forma voseo pronominal -verbal. Por ejemplo, “Que vos vayás a donde quiera no me importa”.

En nuestro país, el uso del voseo no está generalizado, sino que la edad lo condiciona como una forma más familiar de comunicación que patentiza la confianza entre los individuos, principalmente los jóvenes. Esta es la teoría que se deduce de la investigación realizada en la zona dialectal de Cartago.

Según la investigación de Agüero, A. (1962), se afirma que el voseo es general y absoluto en Costa Rica, en todos los estratos sociales y en todo el territorio. El uso del *tú* les disgusta a los costarricenses, se ve como una forma afeminada o amanerada. Y el voseo no es solo recíproco sino vertical de arriba hacia abajo en la relación social. Por otro lado, parte de los niños, solo en un 2,5% recibe el trato de *vos* en su casa, y hay libros que aconsejan a los docentes no tratarlos de *vos* porque el niño merece respeto. En cuanto a los libros de gramática si sigue con la sistematización de formas que se enseñan *tú* y *vosotros* aunque no responden a la sociolingüística costarricense.

El *ustedeo* se ha difundido por América como forma de respeto. Corresponde a la segunda persona, al igual que el *vos* y el *tú*, pero se conjuga en tercera persona. Por ejemplo, *ustedes* estudian mucho; no; “ustedes estudiáis mucho”. La forma *vos* desplazó su connotación original de formalidad, y actualmente compite con el uso del *tú* como forma de tratamiento familiar. En fin, en el español moderno coexisten tres variantes del pronombre de la segunda persona del singular, las familiares *tú*, *vos* y la cortés *usted*.

Palma, C. (1980), afirma que la mujer tiende a usar más el *vos*, aunque la diferencia no es muy significativa; las generaciones de más años usan con mayor frecuencia el *vos*, en cambio los hablantes de clase baja y los de zonas rurales usan más el *usted*, mientras que en las zonas urbanas las personas tienden a usar más el *vos*, esto como expresión de poder ante inferiores y de solidaridad con sus iguales.

En síntesis las formas de tratamiento tienen el siguiente orden cronológico respecto a su incidencia en América:

- a. Generalización del tuteo en el plano de la solidaridad y convivencia de tú, vos y vuestra merced en todo el continente.
 - b. Simplificación y fusión de los paradigmas de tú y vos en uno solo, de donde surge el voseo.
 - c. Implantación de la posición tú-usted para las categorías de solidaridad y distanciamiento respectivamente.
 - d. Desplazamiento o extensión del tuteo a zonas voseantes y ustedeadas.
- (Quesada, Miguel Ángel, 2002: 104)

Un ejemplo claro de estas formas de tratamiento, es la alternativa pronominal en Costa Rica, donde se dan los patrones condicionales de la convivencia de vos con usted en el plano de la solidaridad, es decir, un hablante puede saltar de un pronombre a otro, rompiendo todos los sistemas socio lingüísticos que regulan su uso en el español estándar.

Plantea el especialista Quesada, M. (2009), en su artículo publicado en el periódico nacional, lo difícil que resulta explicar las razones que justifican el porqué del funcionamiento tan distinto del sistema pronominal en Costa Rica. A pesar de esta situación de la actualidad no se compara con los siglos pasados.

El autor Quesada señala que el *vos* fue la forma empleada por las autoridades coloniales (s.XVI) para dirigirse a sus súbditos o empleados en situaciones formales, se mezclaba el *vos* con las desinencias de la segunda persona plural (ej.: vos os iréis a Esparza). Mientras el *usted* que proviene de *vuestra merced*, inició en Costa Rica alrededor de 1724, pasó de una relación de distancia a la esfera de afectividad, por eso fue empleado entre familiares y amigos. Otro de los investigadores Carlos Vargas Dengo, concluyó que el uso de ustedeo resultaba ser “elotrousted”, pues llegó a competir con el vos, tal como sucede en la actualidad.

Según Miguel Ángel Quesada (2002: 108), “En Costa Rica el ustedeo traspasa los niveles diatópico, diacrítico y diafásico de la lengua, de modo que se da entre parientes y no parientes, entre urbanos y rurales, en el trato cariñoso y cuando se está enojado o contento. Es también el tratamiento que se da a los animales”

Por otro lado, según Quesada (2009), existe evidencia del uso del *tú* en la prensa y la literatura durante los siglos XIX y XX, en circunstancias de relación afectiva. De este pronombre se toman las desinencias para mezclarlo con el *vos* medieval. La razón que justifica este aspecto es el momento en que ambas formas se usaron con la misma función de afectividad y se fundieron en una sola.

El siguiente cuadro fue diseñado a partir de la información que el lingüista Miguel Ángel Quesada escribe en el artículo de periódico (2009). Plantea que se puede hacer una división del mundo hispánico, a partir de las formas de tratamiento.

Grupo 1. Sistema poco flexible	Grupo 2. Sistema bien flexible
Cuando se pasa del usted de distancia al vos o tú de confianza, no se puede regresar al usted.	Cuando se pasa del usted al vos, y viceversa, y a veces se considera las formas del tú, en cualquier contexto.

Como se ha notado en las conversaciones cotidianas de las personas, Costa Rica pertenece al grupo n.2, presentado en el cuadro anterior. Esta flexibilidad permite que dentro de la misma situación comunicativa, un hablante pueda cambiar bruscamente de un pronombre a otro, sin medir las consecuencias de los factores sociales que acompañan el contexto.

“Leraand (1995) estudia el problema desde la perspectiva sociolingüística y llega a la conclusión de que tanto uno como otro pronombre se usan en cualquier situación social, alternando, al parecer, libremente. A pesar de la alternancia, el investigador descubre un predominio de usted sobre vos, razón por la cual lo llama una forma “omniabarcadora” porque expresa a la vez distanciamiento, respeto y cortesía”. (Quesada, M.: 2002, 109)

Finalmente, hay un argumento que da Miguel Ángel Quesada, después de analizar los casos de investigación para el sistema pronominal, el caso específico de la segunda persona. Dado que pareciera no se trata de un uso condicionado por las variables sociales, más bien parece que las razones se deben a los aspectos pragmáticos, en este caso, si son los actos de habla los condicionantes de la alternancia.

Este aspecto de la condición del acto del habla es lo que se cree, justifica que el estudiante nativo ajuste su forma de tratamiento cuando interactúa con un hablante extranjero. Sin embargo, en contextos reales, el costarricense adopta la forma por variación libre, según el contexto donde se encuentre. Por tal motivo, tanto el docente como el estudiante deben conocer la realidad lingüística, para evitar el choque cultural y propiciar el uso de situaciones comunicativas, donde los participantes se sientan en libertad de redefinir los requisitos lingüísticos en una relación social. “Las normas de uso permiten que los participantes se adapten a la nueva situación, en esencia, les permiten cambiar la relación funcional dada entre ellos y redefinir los requisitos lingüísticos y de conducta que se emplean”. (Kamffer, D. 2010, 98)

3 Hacia una metodología de investigación

Resulta muy interesante realizar una investigación sobre el ajuste que realmente hacen los hablantes nativos cuando se comunican con los hablantes extranjeros, para analizar el contexto real de comunicación y las variables socioculturales que realmente afectan la conversación cotidiana en el ambiente académico y social. Máxime cuando se trata de una investigación que promete actualizar el campo específico del uso de las formas de tratamiento y su incidencia en la enseñanza del español como segunda lengua.

Con respecto a los participantes de la investigación se tienen 100 estudiantes extranjeros y 100 estudiantes costarricenses, el 80% del grupo de hablantes extranjeros provienen de un país de Europa. Del otro 20%, cinco son de Canadá y 15% son de Estados Unidos. El 65% presentan edades en un rango de 17 a 25 años y el 35% de 25 años en adelante. Todos han estado matriculados en los cursos de español que ofrece la Escuela de Ciencias del Lenguaje, durante diferentes períodos que van del año 2006 al primer semestre 2011.

Por su parte, el grupo de 100 hablantes nativos corresponde a estudiantes de primer ingreso, del Instituto Tecnológico de Costa Rica, el 60% está matriculado en carreras relacionadas con la ingeniería y el otro 40%, en las carreras restantes. El 65%

son hombres y el 35% mujeres, la mayoría son jóvenes, el 85% tienen entre 17 y 21 años, el resto presentan edades entre los 22 y los 26 años. Respecto al lugar de residencia mientras estudian, el 75% es de Cartago y el resto de otras provincias.

Para realizar la investigación se aprovechó el planeamiento de las diferentes actividades extracurriculares entre los hablantes nativos y los hablantes extranjeros. Una de las dinámicas consiste en participar en la clase de español, el mismo número de estudiantes costarricenses y extranjeros, con el fin de realizar un foro de discusión a partir de una película o la lectura de un tema interesante que se relacione con un aspecto cultural. En esta actividad, se pudo observar la forma de tratamiento que adoptan los nativos cuando se dirigen a los extranjeros. De ahí, la preocupación de los profesores al escuchar una forma diferente a la que normalmente ellos usan con sus compañeros de estudio o amigos.

Durante este período del año 2006 al primer semestre 2011, se han recopilado datos a través de una encuesta que permite tabular la información relacionada con aspectos específicos de cada una de las variables. Este instrumento se redactó específicamente para el joven, de primer ingreso de la institución, se le pidieron datos personales como género, edad, residencia, grupo familiar, lugar de procedencia y residencia actual mientras estudia en la universidad. El análisis de datos de la encuesta corresponde sólo al grupo de costarricenses.

Después de los datos personales, la encuesta plantea una serie de preguntas directamente relacionadas con la forma de tratamiento en contextos distintos: el trato con los padres, con sus amigos, con sus compañeros de estudio y con estudiantes extranjeros de edades diferentes. Por otro lado, se pregunta sobre la opinión que merece el trato de confianza, respeto y en contextos iniciales cuando conoce a una persona.

El otro instrumento de evaluación es la observación directa, la cual se realizó en las diferentes clases de español, cuando el profesor conversa con los estudiantes y viceversa, así como, la comunicación en alguna de las actividades extracurriculares: debates, juicios, exposición en parejas sobre una película o un libro de texto, pintura de vasijas artesanales, talleres para confeccionar diseños a partir de material de desecho, giras al mercado, a la iglesia y a los parques.

El objetivo de la observación fue detectar el sistema pronominal usado entre hablantes, cuando es de forma espontánea, a diferencia de un instrumento escrito. El segundo objetivo fue comprobar las respuestas de las encuestas, respecto al uso de una u otra forma de tratamiento.

3.1 Analicemos los datos que arrojaron las encuestas

En primer lugar, en el caso de la edad de los informantes se tomaron en cuenta tres categorías, si su interlocutor (estudiante extranjero) es de la misma generación, si es mayor o menor. Esta variable de la edad, no afectó en lo mínimo la respuesta de los estudiantes, en los tres casos, los porcentajes que representan el uso del *usted*, fueron los más altos en relación con los otros pronombres. En cada caso resultaron: 80%, 86%, 79%, para el *ustedeo*, el resto de los porcentajes por cada pregunta, se dividieron de igual manera, para el uso de *voseo* y *tuteo*.

En segundo lugar, para la variable de sexo, se tomó en cuenta si su interlocutor (estudiante extranjero) presentaba el mismo sexo o si afectaba que fuera distinto. Al respecto, los resultados reflejan que para un joven le es igual comunicarse con una mujer

o con un hombre, no afecta en ninguna medida. Los porcentajes fueron iguales en ambos casos. Se debe aclarar que el 75% de los informantes son masculinos porque la universidad recibe aproximadamente este porcentaje de hombres en cada carrera. Cada año se matricula una mujer por cada 15 hombres, de ahí que el porcentaje de las informantes femeninas fuera de un 35%.

En tercer lugar, en el caso de las relaciones interpersonales que tienen los informantes, se consideró si el interlocutor es conocido (amistad o familia) o bien, desconocido (inicia una conversación o es su primer año de estudios en la universidad). Resultó ser muy interesante esta variable puesto que si el hablante nativo conversa con un interlocutor conocido usa el voseo en su mayoría. El 71% de los informantes usan el voseo y lo justifican por dos motivos, uno, porque viven en la zona y otra por adaptación al contexto cartaginés.

Al contrario, si el interlocutor es desconocido, la forma de tratamiento es en su mayoría el ustedeo. El 76% de los informantes usan el ustedeo. En las preguntas sobre el uso del tratamiento en las relaciones interpersonales, se consultó la razón del cambio, sobre esto, la mayoría expresaron que se debe a que consideran el ustedeo como la forma más conocida en cualquier contexto y creen que es la forma que los estudiantes extranjeros aprenden en la clase, piensan que el voseo no se enseña en el aula. Aquí se refleja que el costarricense adopta la forma que cree como estándar para que el hablante le comprenda más fácilmente su conversación.

3.2 Analicemos los datos a partir de las observaciones directas

El instrumento de observación incluyó los siguientes datos: fecha, número de estudiantes, nacionalidades, edad, sexo, nivel de dominio, una breve descripción del contexto comunicativo y explicación de la forma de tratamiento usada entre participantes. Se realizaron 10 observaciones de clase, en diferentes actividades extracurriculares: debate sobre la inmigración en Costa Rica, foro sobre la lectura de cuentos de Carlos Salazar Herrera, visita a la Basílica de los ángeles, visita al Mercado Central de Cartago, foro a partir de una conferencia sobre folklore lingüístico, confección de objetos a partir de material de desecho, taller para pintar vasijas costarricenses, clase de baile, clase de cocina y clase de guitarra.

En cada una de las actividades extracurriculares, los participantes extranjeros debían comunicarse con los hablantes nativos y viceversa. Estas lecciones tienen el objetivo de crear espacios para practicar el idioma en contextos no académicos, así como, propiciar la comunicación y el contacto humano, para crear amistades de diferentes nacionalidades. En cada sesión, se invita a diferentes estudiantes de los cursos de Comunicación Escrita u Oral, por lo que en cada actividad siempre hay un primer acercamiento, se inicia una conversación entre personas desconocidas.

En todos los casos, la forma de tratamiento más usada por los hablantes nativos hacia los extranjeros es el ustedeo. En pocos casos, se escuchó el uso voseo o la combinación del voseo con el tuteo, pero nunca únicamente el tuteo. Estos resultados coinciden con los encuestas, de igual manera, sigue siendo el ustedeo la forma más usada cuando se enfrentan a interlocutores desconocidos. Para el caso de este instrumento de observación, no se preguntó sobre las razones que explican el uso de *usted*. Se podría concluir que se debe a la misma respuesta que se obtuvo de las encuestas, escrito anteriormente. O bien, al argumento que hace Miguel Ángel Quesada (2002: 107) en si

libro, cuando se refiere a que el joven es quien decide cambiar de pronombre, y no el adulto, él lo llama, tratamiento de poder invertido.

4 Conclusiones

Definitivamente la elección del pronombre de segunda persona singular, es uno de los temas más complejos de la gramática española porque se mezclan factores estilísticos, sociales y pragmáticos. Podemos saltar de un pronombre a otro en un mismo contexto, situación comunicativa o con el mismo interlocutor.

Con las investigaciones que se han realizado sobre el sistema pronominal, es evidente que la explicación de los usos de tratamiento, ha cambiado a través del tiempo, de siglos anteriores a la actualidad. Tal como se especifica en el marco teórico de este artículo, el *vos*, el *tú* y el *usted*, fueron empleados al inicio de los tiempos, para funciones específicas dentro de la sociedad, el voseo por ejemplo, en situaciones muy formales con autoridades, se incluyó en la esfera de la solidaridad, al igual que el tuteo, sin embargo, este último más parecía ser una forma usada en la escritura. Por su lado, el *ustedeo*, se reservó al plano del distanciamiento.

Con el pasar de los años, el voseo resultó ser la convergencia del pronombre medieval *vos*, más algunas formas correspondientes al pronombre *tú*. Por su lado, el *ustedeo* pasó del plano del distanciamiento para entrar en la función de la afectividad, por esto, se empleó entre familiares y amigos. Empezaron los padres a usar *usted* con sus hijos, y luego los maestros a sus estudiantes. Poco a poco la influencia de España provocó en países latinoamericanos, la fusión del *vos* con el *tú*, por esto se empezaron a generar confusiones, y dio paso al surgimiento del *ustedeo*, en singular y plural. Tanto así que en América llegó a reinar, neutralizando las dos categorías de solidaridad y poder, lo cual provocó que se implantara la oposición de *tú* y *usted*.

Afirma Quesada, M. (2002: 104) que los países voseantes como Costa Rica, usan el tuteo en juegos infantiles, debido a la influencia de los medios de comunicación. Esto genera que los niños busquen usar el *tú* con sus mayores. Debido a la combinación que tiene el voseo, se ha comprobado que las posibilidades de realización en los diferentes países, es realmente variada. Por esta razón, si se desea explicar su uso, es importante aclarar que depende del contexto lingüístico y geográfico. Tal como se escribe en el marco teórico, existen dos formas del voseo, y estas a su vez, presentan variantes.

En el caso de Cartago, provincia costarricense, se puede notar que en la mayoría de las regiones del área central, se usa el voseo entre los jóvenes, y estos con las personas mayores para evitar la distancia afectiva entre las generaciones. La autora de este artículo ha vivido más de diez años en Cartago, ha trabajado en diferentes contextos, con jóvenes, niños y adultos, por lo que ha podido observar que la forma de tratamiento más estandarizada es el voseo. Lo que ha resultado realmente extraño es que a pesar de este trato constante entre jóvenes, los estudiantes ajusten su lenguaje cuando deben conversar con un extranjero. De ahí, la importancia de este investigación, con el fin de conocer la realidad lingüística de una muestra de la población.

Los resultados reflejan que entre los jóvenes, de esta provincia, se tratan con un pronombre que no depende de factores o variables sociales de edad, sexo y cultura, más bien, se trata de adaptar la situación comunicativa, con el pronombre que crean más asertivo en el momento. La única variable interesante es la relación interpersonal con un conocido o desconocido, tal como sucede con el hablante extranjero. En este caso, aplica

la teoría de Leraand, Terje (1995: 104) cuando explica que el ustedeo se puede aplicar en todas las relaciones investigadas, sea cual sea la distancia relacional o el valor de la dimensión psicosocial entre los hablantes.

Dado que este tema es de importancia para el estudiante extranjero, pues es parte de las variantes del idioma meta, entonces se ofrecen las siguientes recomendaciones para el trabajo de enseñanza-aprendizaje en el aula, cuando se imparten clases de español como segunda lengua. Es importante enseñar el contexto real en que se desenvuelven los estudiantes, el paradigma pronominal debe enseñarse con todas las variantes lingüísticas que ofrece el dialecto costarricense, el hablante extranjero debe conocer la razón del uso que se le da a las formas de tratamiento hacia personas de distintas edades, sexo y relaciones interpersonales. A continuación las recomendaciones:

1. El docente de español debe conocer muy bien el idioma que enseña, debe actualizarse año a año. La primera recomendación es que el docente se atreva a realizar investigaciones cortas en la población en que se desenvuelve el estudiante o estudiantes que tiene a cargo, con el fin de tener una respuesta precisa cuando el alumno le surge la duda y al tratar de explicar el uso de cada pronombre. También puede actualizarse a través de la lectura de las investigaciones que se han hecho recientemente sobre el tema.
2. Todas las conclusiones de este trabajo deben ser materia de un taller de capacitación para los docentes, en el que se desarrolle un foro de discusión sobre el tema, con el fin de llegar a conclusiones precisas de cómo enseñar los usos de las formas de tratamiento, y mejor aún si se discute sobre cómo incluir este tema en los contenidos ya establecidos dentro de los programas académicos. Comúnmente las escuelas de idiomas dejan que este tema lo desarrolle cada profesor a su manera, pero esto puede generar frustración en el educando cuando se deba enfrentar a varias opiniones.
3. Cada uno de los usos de las formas de tratamiento se pueden explicar de manera simple a compleja, dependiendo del nivel de dominio de los alumnos. No es necesario introducir todas las formas de un pronombre desde niveles básicos, por ejemplo, en el programa de español para extranjeros de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, del ITCR, se introdujo el voseo, tuteo y ustedeo en la conjugación de los verbos regulares ar- en presente. Una vez que dominen este contenido, se pasa con los verbos regulares er-, ir-, y así sucesivamente.
4. Hay que atreverse a introducir el tema de las formas de tratamiento desde niveles básicos, con el fin de generar un paradigma completo para que cuando el estudiante se enfrente al contexto real, se pueda evitar el choque o frustración del lenguaje.
5. Indicar al estudiante que los usos de los pronombres pueden cambiar, según las razones aportadas en este artículo y a partir de la teoría de otros autores.
6. En el caso específico de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, del ITCR, u otra escuela de Cartago, es importante explicar en la clase de español como segunda lengua, el uso del voseo en situaciones comunicativas. También es importante referirse a las personas que proceden de otras provincias, su contexto y uso del pronombre.
7. A partir de la puesta en práctica de estas recomendaciones y de la reestructuración de los programas de español, para incluir las formas de tratamiento como eje

temático cultural en cada uno de los cursos y niveles de dominio; los resultados han sido muy positivos entre los estudiantes, me refiero a que comprenden el tema y permiten entender la razón de que las personas puedan generalizar, fundir e implantar un determinado pronombre, según el acto de habla en un contexto real.

Referencias

- Acuña, María Leonor y Andrea Menegotto. “Tratamiento de vos y de usted en el español de área mapuche”. En *Magdalena Viramonte de Avalos* (ed.), *La oralidad. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística* (San Miguel de Tucumán, 22-24 de mayo de 1996). San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, vol. I, 8-13. 1996. Impreso.
- Adamska, Agata y Edyta Waluch de la Torre. “Sobre la pragmática de las formas de tratamiento en español y polaco. Comparaciones del uso de nombre y apellidos”. En *Juan Antonio Moya Corral* (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española (Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española, 24-27 de noviembre de 2004)*. Granada: Universidad de Granada, 2005. Impreso.
- Agüero, Arturo. *El español de América y Costa Rica*. San José: Librería e Imprenta Atenea, 1962. Impreso.
- Almeida, Manuel, Juana Rodríguez y Adela Morín. “Pronombres de trato y clase social en una comunidad canaria”. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 24 (en prensa), 2006. Impreso.
- Álvarez Muro, Alexandra y Micaela CARRERA DE LA RED. “El usted de solidaridad en el habla de Mérida”. En: Martina Scharader-Kniffki (ed.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*. Madrid: Iberoamericano/Frankfurt: Vervuert, 117-130. 2006. Impreso.
- Álvarez Muro, Alexandra y Ximena Barros. “Sistemas en conflicto: las formas de tratamiento en la ciudad de Mérida, Venezuela”. www.lingüísticahispánica.org. *Lengua y Habla (universidad de los Andes, Centro de Investigación y Lingüística)* 6, 9-32. 2001. En línea. Extraído: 26/03/11
- Arroyo, Víctor Manuel. *El habla popular en la literatura costarricense*. San José, Costa Rica: Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1971. Impreso.
- Barrenechea, Ana María y Alicia Alonso. “Los pronombres personales sujetos en el español hablado en Buenos Aires”. *Estudios de español hablado en las principales ciudades de América*. México: UNAM, 1977. Impreso.
- Fernández, Marta. “¿Cómo enfrentar al interlocutor? El tratamiento como elección estratégica en la construcción social de identidad de los interlocutores”. Comunicación presentada en el congreso *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispanohablante*, Graz, 11-13 de mayo, 2006. Impreso.
- Fernández, Sonsoles. *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen-Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003. Impreso.
- Kamffer, Danielle. *La traducción al inglés de las fórmulas de tratamiento de tú y usted en La ruta de su evasión, de Yolanda Oreamuno*. Trabajo de graduación para aspirar al grado de Magíster en Traducción Inglés-Español. Costa Rica: Universidad Nacional, 2010. En línea. 23/06/11.
- Palma, Carlos Mana y Sonia Mathieu. *El uso de la forma de tratamiento pronominal en dos comunidades costarricenses*. (Tesis) Universidad de Costa Rica, 1980. Impreso.
- Quesada, Miguel Ángel. *Análisis sociolingüístico del español de San Gabriel y la Lengua de Aserrí*. (Tesis) Universidad de Costa Rica, 1981. Impreso.
- Quesada, Miguel Ángel. *El español de América*. 2ª ed. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2002. Impreso.

- Solano, Yamileth. “Las formas pronominales vos-tú-usted en Costa Rica. Análisis de una muestra”. Pensamiento Actual (Universidad de Costa Rica, sede de Occidente), 1994. Impreso.
- Solano, Yamileth. *Formas de tratamiento diádico en el ámbito escolar de San Ramón*. Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, 1985. Impreso.
- Stoll, Eva. “La fórmula de tratamiento señorita en el español peninsular comparado con el Fraukein alemán. Modificaciones de significado y empleo”. En *Martina Schrader-Kniffki* (ed.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*. Madrid: Iberoamericana, Frankfurt: Vervuert, 79-96, 2006. Impreso.

Sobre la autora

María Gabriela Amador Solano es Magíster en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua, de la Universidad de Costa Rica. Especialista en la enseñanza del español como lengua materna. Actualmente está estudiando una especialización virtual en la aplicación de ELE, en la Universidad Iberoamericana Nova Southeastern University en colaboración con el Instituto Cervantes. Profesora de Comunicación e Investigación en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, gestora y coordinadora actual de los programas: Cursos de español para extranjeros y Técnico para la formación de profesores de español como segunda lengua, del Tecnológico de Costa Rica. Presidenta actual de la primera asociación costarricense de docentes en la enseñanza del español como segunda lengua ACODESEL. Ha trabajado por más de diez años en la enseñanza del español. Ha contribuido con los procesos curriculares de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Fue profesora de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Estatal a Distancia. Ha participado en Congresos nacionales e internacionales relacionados con la educación y la lingüística. Está asociada a COLYPRO.

Dirección

Apdo.: 159-7050/ Cartago, Costa Rica. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Análisis entonacional del español de El Salvador: Enunciados declarativos e interrogativos

Hazel Barahona Gamboa
Universidad Nacional, C.R.
hhgg09@yahoo.es

Gisselle Herrera Morera
Universidad Nacional, C.R.
gherrer@una.ac.cr

Resumen: En la presente comunicación se investiga la estructura entonacional de los enunciados declarativos e interrogativos del español hablado en El Salvador y se establece su inventario de contornos melódicos. El análisis se basa en la Teoría Métrico-Autosegmental, asimismo, se emplea el PRAAT en una muestra que permite mayor confiabilidad en los resultados, los cuales indican que existe deferencia debido a la variable sexo y que su estructura no se asemeja a la de los contornos de los otros países hispanoamericanos donde se han realizado análisis similares.

Palabras clave: entonación, fonología, teoría métrico-autosegmental, dialectología, español de Centroamérica.

Abstract: This paper studies the intonational structure of declarative and interrogative statements in Salvadoran Spanish, and it establishes the inventory of melodic contours for this dialect. The analysis is based on the Metrical-Autosegmental Theory. Furthermore, PRAAT is used in a sample to assure reliability in the results. These findings point out that there is variability in regards to the sex variable since its structure differs from other contours present in different Hispanic countries where similar analysis have been carried out.

Keywords: intonation, phonology, Metrical-Autosegmental Theory, dialectology, Central American Spanish.

1 Introducción

Cuántas veces no hemos oído la expresión “*Es que habla como con un cantadito*” y otras frases similares para referirse a la manera de hablar o, mejor dicho lingüísticamente, a la entonación de un determinado hablante centroamericano. Ya Agüero (1962) señalaba estas diferencias regionales en su libro *El español de América y Costa Rica* de la siguiente manera

En lo referente a la prosodia sí hay diferencias muy notables entre los hablantes de un país y otro de lengua española. Basta oír a un nicaragüense para distinguirlo de un argentino, y este para distinguirlo de un mejicano, etc. Aun en Costa Rica es muy diferente la entonación (o acento o “dejo”, como se la llama), entre un guanacasteco y un hablante del interior. (64)

A pesar de hallarse gran cantidad de investigaciones mediante las cuales se busca mayor rigurosidad en los estudios de los diferentes componentes de la lengua, nos encontramos con puntos de vista como los de J. Lipski (1985), quien definió al español de Centroamérica como “un microcosmo lingüístico con cierta coherencia propia, contraria a las otras corrientes principales de la dialectología hispánica” (143), y lo hizo basándose únicamente en el comportamiento de la / σ /. No corresponde a esta ponencia analizar tal aseveración, ya refutada por Herrera, Núñez y Quesada (2011); no obstante, se pretende aportar pruebas¹ para establecer que la entonación en el área no presenta esa homogeneidad dialectal mencionada por Lipski (en lo fonológico) y otros autores como Scavnicky (este último acerca del léxico), y que el español de El Salvador muestra un patrón específico² para los enunciados declarativos (L*+L* en los hombres y H+H* en las mujeres) y para los interrogativos (L*+L* en los hombres y H+L* en las mujeres).

En cuanto a los estudios realizados acerca de la entonación, encontramos un gran interés a nivel hispanoamericano por establecer los patrones existentes en los diferentes países; sin embargo existe un vacío en los estudios de entonación del español de Centroamérica, pues no se ha hallado ninguno concerniente al tema.

Como aportes al estudio de los elementos prosódicos del español, se han de mencionar las investigaciones de Manuel Díaz y Julia Tevis (2002), quienes concluyen que los ocho dialectos hispanoamericanos analizados por ellos (Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Puerto Rico, España y Venezuela), con la excepción de la variedad peninsular, comparten el patrón entonativo (L*+H) (L+ H*) L%, en el cual (L*+H) es un tono prenuclear, (L+ H*) es un tono nuclear y los tonos de juntura pueden tener dos valores: indicar el final de una idea completa o continuidad.

A pesar de que estos siete dialectos americanos comparten el mismo patrón entonativo, al estudiar los enunciados declarativos e interrogativos, se tropieza con que en su caso no ocurre lo mismo. En el Cuadro 1, se resumen los valores de la frecuencia del fundamental para el español de América señalados por el equipo de investigación de Pilar Prieto (2009). Como se puede observar, ninguno es idéntico a otro, si bien es cierto es posible encontrar similitudes.

Cuadro 1. Contornos melódicos de los enunciados declarativos e interrogativos del español de América

País	Enunciados declarativos	Enunciados interrogativos
México	(L+H*) H* L* L%	(L*+H) L* H%,
Puerto Rico	(L*+H) (L*+H) (H+L*) L%,	(L*+H) (H+L*) L%;
República Dominicana	(L+H*) H* (L+H*) H%,	(L*+H) (H+L*) L%
Venezuela	(L+H*) (L+!H*) !H* L%	(L+H*) (L+ _i H*) L%
Ecuador	(L+H*) H- H* L* L%	(L+H*) (L*+H) L* H%,
Chile	(L+H*) (L+!H*) L%	(L+H*) (H+L*) H%
Argentina	H* (L+H*) (H+L*) L%	(L+H*) (L+ _i H*) L%

Nota: Datos tomados del *Atlas interactivo de la entonación del español* (2009).

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto *Fonología suprasegmental del español centroamericano* de la Universidad Nacional, Costa Rica, cuyo primer objetivo consiste en investigar diferentes aspectos de la entonación de los hablantes centroamericanos.

² Véase Barahona y Herrera (2011) para compararlo con los resultados obtenidos del español en Guatemala.

2 Metodología

Siendo el fin del presente trabajo describir la variación de la frecuencia del fundamental a través de la competencia lingüística de los hablantes del español de El Salvador, se emplearon como muestra las entrevistas recogidas por el Programa PROLHISPA³ de la Universidad Nacional. Dichas entrevistas son de tema libre, oscilan entre 40 minutos y una hora, y corresponden a 6 hablantes nativos de San Salvador, 3 hombres y 3 mujeres, de 3 grupos etarios: Grupo 1 (20 años), Grupo 2 (35 años) y Grupo 3 (60 años).

El análisis de los datos se basó en el modelo de la Teoría Métrico-Autosegmental⁴ (TMA), propuesto por Pierrehumbert (1980) y reorganizado por otros investigadores como Ladd (1996), Beckman (1996). El TMA muestra cómo los cambios tonales inciden en la transmisión de los distintos contenidos semánticos y pragmáticos entre los participantes de la comunicación. Asimismo, para subsanar las inconsistencias de la TMA, se utilizó el ToBI (Tones and Break Indices), primer sistema de etiquetaje estándar para las características del inglés, aunque se ha aplicado a otras lenguas, como en este caso al español. Como primer paso, se extrajeron y analizaron 142 enunciados: 68 declarativos y 74 interrogativos (ver Cuadro 2), los cuales cumplían con las características requeridas; por ejemplo, en el caso de los declarativos, el ser producidos sin ningún tipo de énfasis particular.

Cuadro 2. Muestra empleada de enunciados declarativos e interrogativos del español en El Salvador

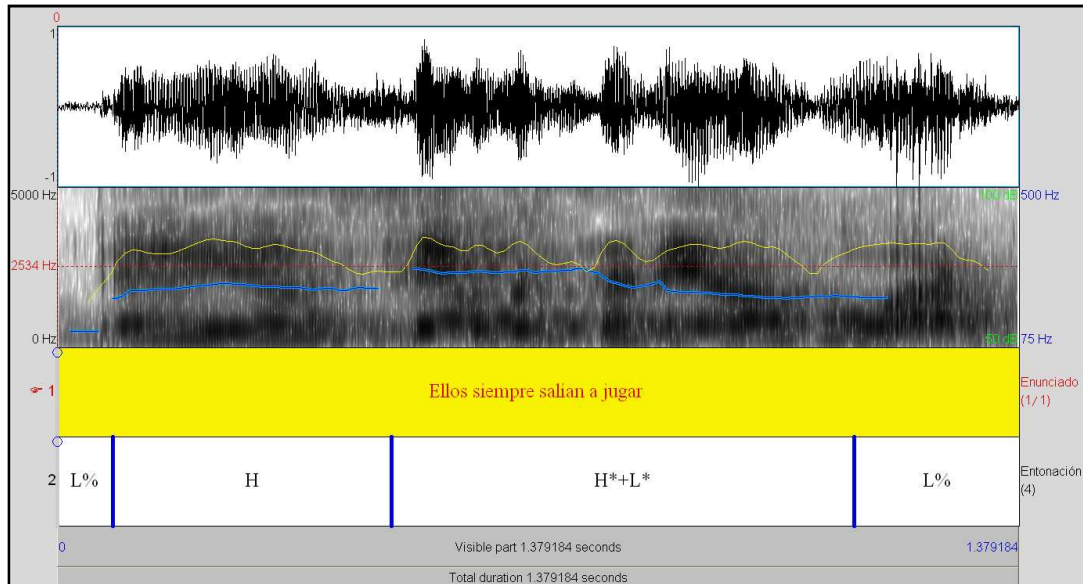
	Declarativos			Interrogativos			Total
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 2	Grupo 3	
Mujer	8	10	20	6	18	12	74
Hombre	18	2	10	20	12	6	68
Total	26	12	30	26	30	18	142

Seguidamente, se introdujeron las grabaciones de los enunciados declarativos e interrogativos en el PRAAT⁵ para obtener un espectrograma de los formantes, la intensidad y los valores de la frecuencia del fundamental de cada uno. El etiquetaje, tercer paso, consistió en identificar las palabras con su correspondiente entonación y, por último, se establecieron los valores de la TMA de los contornos melódicos. En la imagen del Cuadro 3, se puede observar cómo la línea azul corresponde a la curva de entonación, la línea amarilla representa la intensidad y el color negro del espectrograma indica las vocales acentuadas o más sonoras dentro del enunciado.

³ El manual *El español de Centroamérica: materiales para su estudio* (inédito) es producto del Programa PROLHISPA de la Universidad Nacional e incluye grabaciones de informantes de los 6 países centroamericanos.

⁴ A partir de ahora, se indicarán solo las iniciales (TMA) para referirse a la Teoría Métrico-Autosegmental.

⁵ El Programa de Análisis y Síntesis de habla (PRAAT) es una base de datos diseñado en los laboratorios del Instituto de Ciencias Fonéticas de la Universidad de Amsterdam por Paul Boersma y David Weenink. El PRAAT se encarga de extraer aquellos factores de los enunciados que permiten describir los componentes del sonido, como lo son la curva de entonación, los formantes, la frecuencia del fundamental, las medidas temporales y las medidas en hertzios.

Cuadro 3. Ejemplo de espectrograma obtenido de un enunciado declarativo

3 Resultados y discusión

3.1 Entonación en los enunciados declarativos

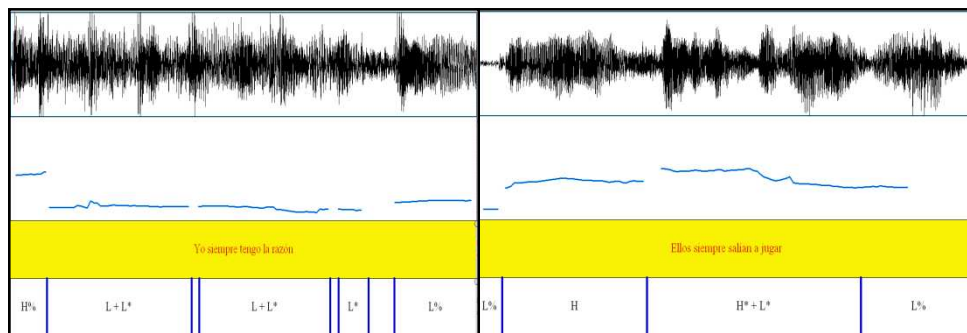
En esta primera parte se presentan las observaciones más importantes con respecto a los patrones entonativos de la frecuencia del fundamental obtenidos para los enunciados declarativos. Los resultados revelan que en el español de El Salvador se pueden hallar 14 combinaciones bitonales, de las cuales las más frecuentes son L*+L* para los hombres y H+H* para las mujeres; es obvio que tales contornos melódicos no son iguales para ambos sexos porque, como se puede notar en el Cuadro 4, el contorno L*+L* fue menos frecuente en las mujeres y, por el contrario, H+H* ni siquiera se presentó en los hombres.

Cuadro 4. Distribución del patrón declarativo según la variable sexo

Contorno	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
L*+H	4	10.5	0	0	4	6.1
H*+L*	6	15.7	0	0	6	9.1
H*+L	2	5.2	4	14.2	6	9.1
H*+H	6	15.7	0	0	6	9.1
H+H*	8	21.1	0	0	8	12.1
L*+L*	2	5.2	10	35.7	12	18.1
H+L	6	15.7	2	7.1	8	12.1
L+H	2	5.2	0	0	2	3.0
L+H*	2	5.2	2	7.1	4	6.1
L+L*	0	0	4	14.2	4	6.1
L*+L	0	0	4	7.1	2	3.0
L+L	0	0	2	7.1	2	3.0
L*+H*	0	0	2	7.1	2	3.0
Total	38	100%	30	100%	68	100%

En el Cuadro 5 se muestran ejemplos de imágenes de contornos de hablantes salvadoreños, el de la derecha corresponde al de una mujer, y el de la izquierda, al de un hombre. En la curva de entonación de la mujer, la línea azul establece que los valores de la frecuencia del fundamental son más altos que los del hombre; sin embargo, se distingue que no en todo el patrón melódico se cumple, ya que cuando la curva de la informante disminuye, se equipara a la de la izquierda; y, cuando la del informante se eleva, alcanza la misma altura que en la de la curva de la derecha.

Cuadro 5. Representación de la curva entonacional de los enunciados declarativos según la variable sexo



Los resultados para los diferentes grupos erarios se encuentran en los Anexos 1, 2, 3 y 4. En ellos se puede observar que el contorno entonacional (H^*+L) es el más utilizado por el informante del Grupo 1. También, sus enunciados declarativos presentan una frecuencia del fundamental más alta (2847 Hz) que la de la curva melódica de la mujer (1873 Hz); mientras que, la frecuencia del fundamental más baja de la mujer (204.8 Hz) en los mismos enunciados es más alta que la de los hombres (190 Hz). El Grupo 2 presenta, únicamente en el hombre, el mismo contorno entonacional (H^*+L); el contorno (H^*+L^*) y ($H+H^*$) de los enunciados declarativos de las mujeres salvadoreñas figura con el 39.2% del total de la muestra; es decir, cuando existe un descenso del contorno entonacional, este no es completamente bajo (L), ya que aparece en sílaba acentuada (L^*), lo cual hace que la entonación sea más alta.

Tal hecho lo podemos percibir en el caso de los informantes masculinos, pues el contorno (L^*+L^*) que, aunque se presenta más en el Grupo 3, también aparece en el Grupo 1 para un total de 33.3% de la muestra; en tal caso, pese a que la entonación se identifica como baja, la frecuencia del fundamental no lo es, puesto que coincide con sílaba acentuada. En resumen, la entonación de los enunciados declarativos se puede establecer como alta, con el contorno entonacional de (H^*+L^*) pero con variaciones según el sexo.

3.2 Entonación en los enunciados interrogativos

De las 12 combinaciones bitonales encontradas en la muestra, según la distribución de los contornos interrogativos presentes en el Cuadro 6, las mujeres utilizan más ($H+L^*$), (H^*+L) y (H^*+H); mientras que (L^*+L^*) y (L^*+L) son las preferidas por los hombres. Por otro lado, (L^*+H), ($H+L$) y (H^*+L) son compartidas por todos los informantes, aunque los hombres emplean los dos primeros contornos con más frecuencia, un 33.2%

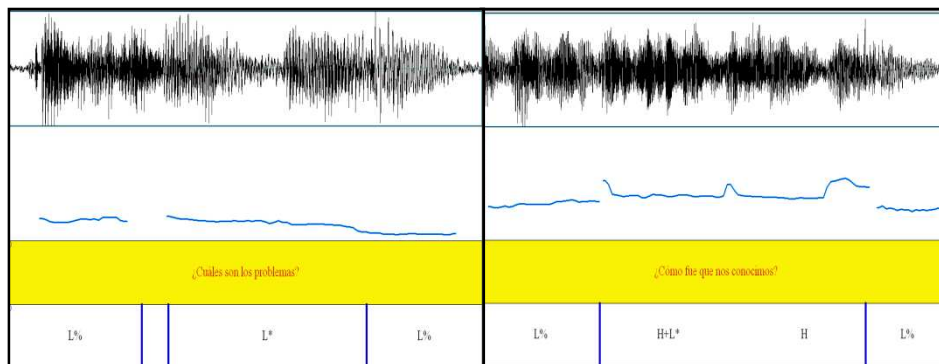
del total de los enunciados interrogativos. En estos enunciados, los contornos han seguido un patrón más alto, independientemente de si aparece un pronombre interrogativo u otra partícula al inicio.

Cuadro 6. Distribución del patrón interrogativo según la variable sexo

Contorno	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
L*+H*	4	12.5	4	9.5	8	10.8
H+L*	6	18.7	0	0	6	8.1
L*+H	4	12.5	2	4.7	6	8.1
H+L	4	12.5	2	4.7	6	8.1
H*+L	10	27.7	4	9.5	14	18.9
H*+H*	2	6.2	0	0	2	2.7
H*+H	6	18.7	0	0	6	8.1
L+L*	2	6.2	4	9.5	6	8.1
H*+L*	0	0	4	9.5	4	5.4
L*+L*	0	0	8	21.1	8	13.5
L*+L	0	0	8	21.1	8	13.5
L+H*	0	0	2	4.7	2	2.7
Total	36	100%	38	100%	74	100%

En muchos de los espectrogramas analizados en este trabajo, tanto de mujeres como de los hombres, la curva de entonación es más alta en medio del enunciado que al inicio o al final. En el caso de las mujeres los tonos de frontera al inicio son bajos, seguidos de un fuerte ascenso y un final alto o bajo; si es bajo, aparece en sílaba acentuada. Para los hombres, el inicio se identifica como bajo, seguido de un ascenso no tan alto como el de las mujeres, con un final bajo en sílaba acentuada.

Cuadro 7. Representación de la curva entonacional de los enunciados interrogativos según la variable sexo



En el caso de los enunciados interrogativos, las curvas de entonación en las mujeres son más irregulares que las de los hombres, la diferencia radica en las variaciones de la curva melódica, alrededor de 900 Hz aproximadamente. Según los grupos etarios femeninos la combinación (H*+L) es la que predomina con un 27.7%; aunque existe mayor aparición en los Grupos 1 y 2, la frecuencia del fundamental se mantiene constante

entre los 2138 Hz, el más alto, y 440.9 Hz, el más bajo; por ello, en las edades entre los 20 y 35 años la entonación se coloca como H*. Como variante en la aparición de (H*+L) se encuentra un tono más abajo (H+L) con un porcentaje del 11.1% de la muestra, siendo el Grupo 3 el más alto en cuanto a la frecuencia del fundamental, con un valor que oscila entre 3984 Hz hasta un 573.3 Hz, contraponiéndose al del Grupo 2 que va desde 1947 Hz hasta 381.9 Hz.

Las curvas de entonación de los contornos masculinos se representan de forma plana al igual que en los enunciados declarativos, la diferencia radica no solo en la altura, sino también en los valores numéricos que alcanzan las variaciones de la curva. Los grupos entonacionales (L*+L*) y (L*+L) son los más utilizados por los hombres con un total de 44.4% y se registran con mayor énfasis en el Grupo 1, con una frecuencia del fundamental más alta de 1031 Hz. Los grupos entonacionales muestran que predomina una entonación L*.

Como se extrae de los resultados, las mujeres siguen un patrón más alto; sin embargo, los hombres no son completamente bajos, ya que sus valores están regidos por la sílaba acentuada. La combinación entonacional que comparten ambos grupos de informantes es (H*+L): las mujeres con un 27.7%, como se describió en párrafos anteriores; mientras que los hombres figuran con un 11.1%. Por lo tanto, una posible combinación que puede describir la entonación de los enunciados interrogativos en el español de El Salvador será precisamente esa: (H*+L).

4 Conclusiones

A nivel centroamericano se requiere investigar a profundidad el campo de la fonología en cuanto a los suprasegmentales; puesto que, según los resultados obtenidos en esta investigación, se ha podido determinar que los enunciados, tanto declarativos como interrogativos, varían según el sexo y no se asemejan a los encontrados en la literatura consultada.

Se hallaron un total de 14 combinaciones bitonales para los enunciados declarativos en el español de El Salvador, de estas las mujeres utilizaron (H+H*); mientras que los hombres presentaron (L*+L*). Aunque los contornos de las mujeres fueron más altos, la entonación en los enunciados declarativos no se basó en los parámetros bajos, pues siempre los contornos bajos estuvieron acompañados de la sílaba acentuada. Según los grupos etarios, la entonación de las mujeres fue (H*+L*) con un 15.7%; mientras que los hombres presentaron (L*+L*) con un 33.3% del total de la muestra. Por ende la entonación de los enunciados declarativos encontrada fue alta (H*+L*) pero con variaciones importantes según el sexo.

De los enunciados interrogativos, para un total de 12 combinaciones registradas, las mujeres utilizaron (H*+L), (H*+H) y (H+L*), mientras que los hombres emplearon (L*+L*) y (L*+L). Las curvas de entonación de las mujeres se comportaron de forma irregular y en los hombres siempre se mostraron planas. En forma general, se podría decir que los patrones en estos enunciados se presentaron con valores altos, independientemente de si el enunciado contaba con un pronombre interrogativo o no. Para los grupos etarios, la entonación de las mujeres consistió en (H*+L) con un 27.7%, (H*+H) y (H+L*) con 16.6% cada uno; asimismo, los hombres presentaron (L*+L*) y (L*+L) con un 22.2%. La combinación que compartieron los informantes fue (H*+L);

como conclusión, se puede afirmar que dicha combinación rige la entonación en los enunciados interrogativos.

A pesar de no ser un objetivo propuesto específicamente para esta investigación, se pretende haber aclarado las variaciones metodológicas que existen en cuanto a los estudios de los elementos suprasegmentales, porque la extracción de los resultados tanto como la asignación de los patrones melódicos, han estado regidas por la ambigüedad teórica-metodológica. Con la metodología propuesta en la presente investigación y con el señalamiento minucioso de los pasos del análisis, por ejemplo el espectrograma y la representación de las curvas de entonación que se extraen del PRAAT, se espera haber llenado esas omisiones a la hora de realizar estudios fonéticos-fonológicos. Así también, se ha contribuido a los estudios que demuestran que los países centroamericanos comparten el español como lengua, mas no todos los aspectos que han sido etiquetados como iguales lo son realmente.

Referencias

- Agüero, Arturo. *El español de América y Costa Rica*. San José: Librería Atenea, S.A., 1962. Impreso.
- Barahona, Hazel y Gisselle Herrera. "Análisis entonacional del español en el Guatemala: Enunciados declarativos e interrogativos". *Memoria I Congreso Internacional de la Asociación Centroamericana de Lingüística*. Ciudad Guatemala: Universidad Landívar, 2011. En prensa.
- Beckman, Mary, Manuel Díaz, Julia Tevis y Terrell Morgan. *Intonation across Spanish, in the Tones and Break Indices framework*. Ohio State University. 1999. Web. 28 de abril del 2010.
- Díaz, Manuel y Julia Tevis. "La entonación del español de América: un estudio acerca de ocho dialectos hispanoamericanos". *Boletín de Lingüística* 18. 2002:3-26. Web. 28 de abril de 2010.
- Herrera, Gisselle, Viviana Núñez y J. Diego Quesada. "El español de Centroamérica: materiales para su estudio". *Memoria I Congreso Internacional de la Asociación Centroamericana de Lingüística*. Ciudad Guatemala: Universidad Landívar, 2011. En prensa.
- Lispki, John M. "σ / in Central American Spanish". *Hispania* 68 (1), 1985: 143-149. Impreso.
- Ladd, Robert. *Intonational Phonology*. USA: University of Cambridge, 2001. Impreso.
- Malmberg, Bertil. *La fonética*. Buenos Aires: EUDEBA, 1964. Impreso.
- Pierrehumbert, Janet. *The phonology and phonetics of english intonation*. Tesis doctoral, Instituto de Massachussets. 1980. En línea. Consultada el 20 de enero de 2010.
- Prieto, Pilar. *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel, 2003. Impreso.
- . *Atlas Interactivo de la Entonación del Español*. 2009. Web. 20 enero de 2011.
- Quilis, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos, 1993. Impreso.
- Scavnick, Gary E. "The suffix -oso in Central American Spanish". *Hispania* 65 (1), 1982: 86-89. Impreso.

Sobre las autoras

Hazel Barahona Gamboa es Bachiller en la Enseñanza del Español y egresada de la Licenciatura en Lingüística y Literatura con énfasis en español. Además cursa actualmente la Maestría en Lingüística de la Universidad del Costa Rica. Labora como profesora en el Programa de Estudios Hispánicos y en el Programa Éxito Académico de la Universidad Nacional.

Dirección

379-3100, Santo Domingo, Heredia, Costa Rica

Gisselle Herrera Morera es Máster en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Sus investigaciones y publicaciones se han orientado a la enseñanza del español como segunda lengua y a la lingüística hispánica. Actualmente, se desempeña como docente e investigadora en el área de la tipología lingüística del español en Centroamérica en la Universidad Nacional.

Dirección

379-3100, Santo Domingo, Heredia, Costa Rica

Anexo 1

Distribución del patrón declarativo para las mujeres según la variable edad

Contorno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total	%
L*+H	2	2	0	4	10.5
H*+L*	4	0	2	6	15.7
H*+L	2	0	0	2	5.2
H*+H	0	0	6	6	17.6
H+H*	0	4	4	8	23.5
L*+L*	0	0	2	2	5.2
H+L	0	4	2	6	11.7
L+H	0	0	2	2	5.2
L+H*	0	0	2	2	5.2
L+L*	0	0	0	0	0
L*+L	0	0	0	0	0
L+L	0	0	0	0	0
L*+H*	0	0	0	0	0
Total	8	10	20	38	100%

Anexo 2

Distribución del patrón interrogativo para las mujeres según la variable edad

Contornos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total	%
L*+H*	0	2	0	2	5.5
H+L*	0	2	4	6	16.6
L*+H	2	2	0	4	11.1
H+L	0	2	2	4	11.1
H*+L	2	8	0	10	27.7
H*+H*	0	2	0	2	5.5
H*+H	2	0	4	6	16.6
L+L*	0	0	2	2	5.5
H*+L*	0	0	0	0	0
L*+L*	0	0	0	0	0
L*+L	0	0	0	0	0
L+H*	0	0	0	0	0
Total	6	18	12	36	100%

Anexo 3

Distribución del patrón declarativo para los hombres según la variable edad

Contornos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total	%
L*+H	0	0	0	0	0
H*+L*	0	0	0	0	0
H*+L	2	2	0	4	13,3
H*+H	0	0	0	0	0
H+H*	0	0	0	0	0
L*+L*	2	0	8	10	33,3
H+L	2	0	0	2	6,6
L+H	0	0	0	0	0
L+H*	2	0	0	2	6,6
L+L*	2	0	2	4	13,3
L*+L	4	0	0	4	13,3
L+L	2	0	0	2	6,6
L*+H*	2	0	0	2	6,6
Total	18	2	10	30	100%

Anexo 4

Distribución del patrón interrogativo para los hombres según la variable edad

Contornos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total	%
L*+H*	2	2	0	4	11,1
H+L*	0	0	0	0	0
L*+H	0	0	2	2	5,5
H+L	0	2	0	2	5,5
H*+L	0	2	2	4	11,1
H*+H*	0	0	0	0	0
H*+H	0	0	0	0	0
L+L*	2	0	2	4	11,1
H*+L*	2	2	0	4	11,1
L*+L*	8	0	0	8	22,2
L*+L	6	2	0	8	22,2
L+H*	0	2	0	2	5,5
Total	20	12	6	38	100%

The Cosmological Deliverance: A Mythic Construction of Resistance in African American Slave Songs

Esteban Barboza Núñez

Universidad Nacional, Costa Rica

Universidad de Costa Rica

ebarbo@chorotega.una.ac.cr

Resumen: Esta ponencia provee un análisis de cantos espirituales de esclavos afroamericanos que demuestre el modo en que la simbología mitológica que aparece en estas composiciones cumple un papel de resistencia. Las funciones de la mitología, según Ian Barbour –como poder salvador en la vida humana y como provisor de patrones de comportamiento– ayudarán a llevar a cabo dicho análisis. El rico uso de imágenes arquetípicas que sugieren escape, esperanza, libertad y rebelión en los cantos de esclavos afroamericanos demostrará el lazo que existe entre el contenido aparentemente religioso de estos y la resistencia a la esclavitud. Esta ponencia abandonará el enfoque tradicional de la religión como instrumento de poder y sumisión, y como herramienta usada por los esclavos para resignarse a su condición. También irá más allá del análisis teológico tradicional de los cantos como manifestaciones de la teología cristiana de salvación y redención. Más bien se posicionará los cantos espirituales como una forma de literatura de resistencia y por lo tanto como instrumentos de rebelión y autonomía utilizados por los esclavos para desafiar a sus amos y su control.

Palabras clave: literatura de resistencia, mitología, espirituales afroamericanos.

Abstract: This paper provides an analysis of the mythological imagery found in African American slave songs as manifestations of resistance. Ian Barbour's principles on the functions of mythology as a saving power in human life and as a provider of patterns for human actions will support the findings of this study. The African American slave songs' rich use archetypal imagery that suggests escape, hope, freedom, and rebellion demonstrates the link between the seemingly religious content of these spirituals and resistance to slavery. The paper will abandon the traditional view of religion where slave songs are categorized as mere manifestations of the Christian theology of salvation and redemption and as a tool slaves used to reconcile themselves with their condition. It supports the hypothesis that spirituals were forms of resistance literature, and therefore instruments of rebellion and agency which slaves used to defy the rule of their masters.

Keywords: resistance literature, mythology, African American spirituals.

1 Introduction

Spirituals, the rich, soulful songs, commonly created, sung and passed on by Afro-Americans in the era of slavery in the United States not only constitute a form of music and poetry, but also are artifactual evidence of deep seated cultural traditions in the African blacks who were abruptly and violently up-rooted from their land and enslaved by European-Americans. It is no coincidence, that still today, the cultural heritage of Spirituals and their utility are identified in blues, jazz, gospel, rhythm and blues and even more hybridized and modern styles of African American music. As a type of music which originated in the times of slavery, and as music composed and performed by Africans or people of African descent, spirituals contain features that are completely different from European music. Among these enormous differences, we can cite purely musicological aspects, for instance the stress on rhythm and repetition in African music and spirituals as opposed to the stress on harmony in European music (Jones, 27) or the thematic differences between European music and African music and spirituals. According to LeRoi Jones (29), for instance, African music has always differentiated itself from European music in its functional utility. That is, in traditional African culture, art and music are not separated from life; they accompany all aspects of an individual's life. (Luqman, 6).

Cultural inheritance of musicological traits and functional utility of African music provide a historically logical connection to intended significance of African Slave Songs. The slaves brought with them their identity and socio-cultural beliefs and values to the foreign land where they were captives, and it is most probable that they held tightly to their sense of community, culture and values and hence utilized Spirituals as tools not only of endurance but communication, rebellion and resistance as well. The apparent Christian themes found in the Spirituals provide a device for the slaves to utilize the tool of music to carry out this rebellion in both internalized and individualized manners, as well as in externalized and communal forms. There are many similarities in the ideas of transcendence, hope and salvation in both the probable intentions of the slaves' use of Spirituals and the biblical references to the books of Genesis, Exodus, Revelation and the Gospels.

This analysis of slave songs will accentuate indicators of resistance, rebelliousness and deliverance emphatically expressed in the rich mythological imagery of this genre as the most probable explanation for the use of Spirituals. The use of myth criticism provides a rich array of possibilities that link the content of slave songs to African and universal mythologies. Applying the principles defined by Ian Barbour in his renowned work in Myth Theory to the study of African Spirituals reveals how slave songs are reflections of a specific utility of myth in thought systems of African American slaves.

2 Traditional Interpretations of Slave Songs and the Mythological Approach: Towards a New Interpretation

In the literary analysis of African American slave songs there is an abundant use of historicist interpretations that see spirituals as conveyers of coded messages that indicate escape routes and covert resistance to the impositions of slavery. Popular spirituals such as *Deep River*, *Swing Low*, *Sweet Chariot* and *Follow the Drinking Gourd*, have been

interpreted as coded messages that indicate routes to escape from the South to the North before the Civil War. They have also been thought to contain references to specific geographical locations, people and situations historically traceable to the times in which the songs were composed and became popular. For instance, the Jordan River in *Deep River* alludes to certain rivers as escape routes from the South and, the band of angels in *Swing Low, Sweet Chariot*, to real people who helped runaway slaves on their way to the North. The same has been said about the drinking gourd and the geographical locations that appear in *Follow the Drinking Gourd*; that is, it has been argued that this song in particular describes an escape route to the North (Miller, 186).

There are interesting studies and interpretations from musicological perspectives that trace parallelisms between slave songs and African music, both in their structure and in their themes and contents. These studies link the spirituals to the functionality of African music beyond the purely aesthetic sphere and delineate the protest nature of these songs. Muhammad Abdullah Luqman in his work *The Sounds of Liberation: Resistance, Cultural Retention and Progressive Traditions for Social Justice in African Music* asserts that

in Africa, music is learned as part of one's cultural and practical education. It provides not only musical instruction but also a comprehensive preparation for life experiences. African children acquire the fundamental principles of music at an early age because musical training is an intrinsic part of their mutual aesthetic and linguistic education. (4)

That is, African music has a role beyond the purely aesthetic and entertaining function. There is an intrinsic functionality that music has in Africa and that links it to the life experiences of people. This functionality was transmitted in the form of resistance; that is, music being used in the plantations as a form of struggle against slavery.

Luqman states how “music was critical in the organization of early slave uprisings. Using drums to spread messages in a rhythmic language undeciphered by Whites, slaves could orchestrate revolts on land and on slave ships as well” (11). The big differences between European and African music, and the slave owner's lack of understanding of African rhythms allowed slaves to use music as a form of covert resistance ever since their first years in the United States. Even after the prohibition of certain instruments and rhythms once the slave owners discovered the intended meanings of certain songs that incited rebellion, new modes of using music to protest and resist were implemented by slaves. Spirituals undoubtedly inherited this functional feature of African music and became a new mode to use music to protest and resist slavery.¹

Another widespread mode of interpretation is the theological analysis of slave songs. This approach analyzes the lyrics in light of biblical interpretation, specifically in the number of references to episodes and images from the Bible, especially those that refer to the slavery and captivity of the Hebrew people in Egypt and Babylon, the message of hope of the New Testament and God's punishment of evil doers. Stuart

¹ Moore discusses this issue in “The Spiritual: Soul of Black Religion.” *American Quarterly*. Vol. 23, N. 4, Dec, 1971, p 68-78.

Young, for instance, states how Spirituals offered hope of deliverance from the slaves' terrible conditions, and that hope was exercised through references to comforting passages from the Bible that presented hopefulness and condemned the condition of captivity and slavery. Young states that

clearly, their primary life relation [of slaves] was that of slavery. Slave masters justified slavery in the present, because it was socially acceptable in the Bible. These arguments were thought to make the slaves docile. However, the slaves found such notions outrageous... Slaves viewed their present circumstances as evil, and the evils of slavery should be opposed and resisted. That was the preunderstanding that they took to their religious experience. Because overt resistance was punishable by death, slave songs took on a covert meaning. Slaves expressed their defiance to slavery through their songs... Their songs describe Jesus Christ as their deliverer: someone who was on their side and who understood unjust persecution. They created a special relationship with God's son, one that they believed that no white person could experience—for no white person experienced the unjust persecution that they did. Slaves also identified with the people of Israel, who were slaves in Egypt and were eventually freed. Thus, they reoriented Biblical mythology to address their spiritual needs. Songs were an oral response to their circumstances, and religious figures became symbols of their freedom. (8)

Through this approach, religion in spirituals takes a covert function of resistance to slavery. The supposedly domesticating purpose of religion assigned by slave owners is transformed into something that denounces slavery as an overtly immoral practice. The imposed Western religion that apparently reconciles with slavery is used to question slavery. For that purpose, slaves used passages from the Bible that condemned the slavery of the Hebrew people, talked about redemption in the Gospels and final deliverance and punishment to the oppressors. Once more, it is possible to see the heritage of the functionality of African music in the spirituals and how this functionality takes spirituals beyond praising, aesthetic and entertaining purposes.

Taking into account the contributions of these methods to interpret spirituals, it is possible to advance towards another interpretation that expands the significance and discovers new meanings in these songs. The theoretical approaches so far mentioned undoubtedly acknowledge the rebellious component of slave songs. It does not matter what perspective one chooses to examine spirituals, resistance is always a palpable element. However, there are elements in slave songs that have usually been overlooked by the historicist, musicological and theological perspectives. Among these elements is the role played by mythological images that are extensively used in spirituals and that have almost never been studied as something more than biblical imagery or secret codes.

A mythological analysis of slave songs with a wider interpretation of the great number of symbols, images and archetypes embodied in them is very necessary to transcend the traditional analyses and to reveal the richness and complexity of these songs. Besides proving the depth of slave songs when it comes to mythological content, the connection between this genre and resistance can also be traced. There is no incongruence between a mythic reading and resistance since that is precisely one of the functions of mythology; that is, to provide patterns of human behavior and to offer a saving power.

3 Slave Songs, Their Mythic Imagery and Resistance

Ian Barbour in his book, *Myths, Modes and Paradigm*, draws an interesting outline on the functions of myths in religious thought systems. He states that myths have had five main functions in human societies since primitive times: 1) they offer a way of ordering experience, 2) they inform individuals about themselves, 3) they express a saving power in human life, 4) they provide patterns for human action, and finally, 5) they are enacted in rituals.

In regards to the first function, Barbour states that the present is interpreted in light of the formative and didactic events narrated in myths. That is, an individual's worldview is greatly influenced by a particular mythology that deals with and explains different types of problems that have to be endured in a lifetime (20). In regards to the second function, Barbour states that "Man takes self identity from the past events which he believes have made him what he is now. He links his existence to that of his ancestors, a kind of community in which members participate" (20). That is, myths serve the function of giving a sense of belonging to a community and of ordering the cosmos in the individual's psyche. Barbour's third function of myth states that all mythologies refer to a separation between human beings and perfection, generated by sin, ignorance, attachment or chaos. This separation generates disorder and suffering, and the only form of overcoming such distortion is through a superior saving power. That is, myths not only explain human life, they can also transform it into something different from what it is. The fourth function states that myths not only hold abstract ideals, but also provide prototypes for the individual's initiation. These patterns for human action are given in rituals and also in morals and practical behavior to respond to specific circumstances and to create action (21). Finally, Barbour states that myths are expressed in symbolic acts like dances, gestures, drama, or formal rites that give order to the religious experience.

Celebrated scholars in the field of mythology like James Frazer, Joseph Campbell and Mircea Eliade have lengthily explored different mythologies the world over and have found more similarities than differences in the morals, symbols and characters portrayed in them.² Avoiding generalizations, these scholars have demonstrated that, what Jung calls archetypes,³ repeatedly appear represented in mythologies from cultures enormously different and distant from each other. This suggests parallelisms between mythologies and allows the identification and interpretation of common rituals or symbols, and their function.

Victor Chendekemen Yakubu in his study of African mythology, *Religious Mythology in African Traditional Thought Systems* traces the presence and use of Barbour's functions of mythology in African myth systems, which, according to his

² Frazer's seminal work *The Golden Bough* deals with comparisons of different mythologies around the world. This work greatly influenced Joseph Campbell's *The Masks of God* and Eliade's *Myth and Reality*, which also study the parallelisms that exist among different mythologies and draw interpretations for the coincidences as well as establish functions for myths.

³ In *Archetypes and the Collective Unconscious*, Jung explains the concept of archetype as innate psychic dispositions that are universal and that form the essence from which the basic representations of unconscious experience emerge. In other words, an archetype is a universally understood symbol that often appears represented in myths.

perspective, deal greatly with the explanation of the creation of the world, the origin of man, the advent of death, and the withdrawal of God. That is, in Africa myths deal and have functions similar to those of other mythologies in other parts of the world (7). This comparison would allow us to trace in the slave songs mythic images and symbols that belong to the African and universal canon of mythology, and not only to that of Judeo-Christian theology.

The first important mythological symbol widely used in slave songs is that of water, specifically in the form of rivers. In African American slave songs, rivers repeatedly appear as mythological motifs of boundaries and transcendence. The recurring appearance of the Jordan River, for instance, is much more than a covert reference to rivers like the Ohio River or to the biblical border of the Promised Land. Speaking in mythological terms, rivers are symbols of boundaries, and crossing a river stands for crossing a boundary between two different situations or stages in life. In many myths, crossing a river stands for defiance, boldness and destiny (Panek, 41). Crossing a river also stands for transcendence; that is, transcending from a lower form of consciousness to a higher realm (Panek, 41). For instance, the Egyptians ferried their deceased to the west bank of the Nile where they would start eternal life. In a like manner, Charon would ferry the souls of the dead across the River Styx into Hades in Greek mythology. In slave songs, using the Jordan River repeatedly as a reference to a boundary continually suggests the slaves' nonconformity with their stagnant subjugating situation, and also a need to trespass that condition and transcend from it.

For instance, in the song *Praise, Member*, retrieved from the book "*Slave Songs of the United States*"⁴, there appears this kind of connotation:

Praise, member, praise God,
I praise my Lord until I die;
Praise, member, praise God,
And reach de heavenly home
Jordan's bank is a good old bank,
And I hain't but one more river to cross. (35)

Here the Jordan River stands as the border between the earthly world, characterized by tribulation and despair, and the "heavenly home." Crossing the river in this song means abandoning one realm to enter another one, away from the earthly suffering and of course, slavery. It also stands for transcendence, since God will receive the sojourners and alleviate their earthly suffering.

The mythological use of rivers to transcend and escape an afflicting realm is latent in another anonymous spiritual entitled *My Army Cross Over*:

My army cross ober,
My army cross ober,
O Pharaoh's army drowneded,
My army cross ober.

⁴ From now on, all slave songs cited in this text will be taken from the compilation *Slave Songs of the United States*, by William Francis Allen, Charles Pickard Ware and Lucy McKim Garrison.

My army, my army, my army cross ober.
 We'll cross de riber Jordan.
 We'll cross de danger water.
 We'll cross de mighty Myo. (74)

Again, the crossing of the river stands for crossing towards a different realm, crossing towards salvation, away from the reach of the enemy, represented in the song by the Pharaoh's army. Here the issue of mythology as resistance becomes preponderant since it is through the use of the river that the author of the song is indicating an action to perform. In this specific case, the action is that of transcending the grip of slavery and through that transcendence, salvation and deliverance will follow. Another important clue supporting this thesis is provided by the compiler of the song, who states: "I could get no explanation of the 'mighty Myo,' except that one of the old men thought it meant the river of death. Perhaps it is an African word. In the Cameroon dialect, 'Mawa' signifies 'to die'" (Allen, 39). That is, the appearance of this word demonstrates the existence of religious syncretism in many of the slave songs; that is, the presence of mythological elements beyond the Bible and the use of the action of crossing the river to refer to transcendence, very much like in Greek, Egyptian and many other mythologies.

Michael Row the Boat Ashore is another spiritual that encapsulates the mythological use of rivers in slave songs and resistance attached to their use:

Michael row de boat ashore, Hallelujah!
 Michael boat a gospel boat, Hallelujah!
 I wonder where my mudder deh (there).
 See my mudder on de rock gwine home.
 On de rock gwine home in Jesus' name.
 Jordan stream is wide and deep.
 Jesus stand on t' oder side.
 I wonder if my maussa deh.
 My fader gone to unknown land.
 O de Lord he plant his garden deh.
 He raise de fruit for you to eat.
 He dat eat shall neber die.
 When de riber overflow.
 O poor sinner, how you land?
 Riber run and darkness comin'.
 Sinner row to save your soul. (60)

Again, the river is the border between oppression and freedom. The archangel Michael becomes a sort of Charon that will deliver the speaker to the other bank. The river separates the worldly suffering of the slaves from salvation. It suggests a pattern for an action to follow: to change the state of things in the present to transcend, to achieve freedom. Jesus the savior is on the other side, along with the mother of the speaker, which could be a reference to the ancestors, so important in African religious tradition, or a reference to the Mother of God, Dante's Beatrice, the mythic mother figure that serves as a bridge between the suffering of the world and the religious experience and relief of Paradise.

The numerous references to rivers found in slave songs have the functional utility of implying transcendence and eventual deliverance from oppression. Crossing the river clearly has the mythic connotation of having access to realms that always suggest consolation and, above all, freedom; that is, passing from a lower form of existence, which is slavery, to the higher realm.

The other main mythological element that is repeatedly referred to in slave songs is the hero's journey. In *The Hero with a Thousand Faces*, Joseph Campbell describes the mythological journey as the trials that the hero must undergo in order to fulfill a mission or quest that implies separation, initiation and return. The separation occurs when the hero awakes from a world of toil and despair to pursue a higher calling. The separation is the hero's realization of the existence of a higher realm beyond the ordinary. The initiation refers to the trials that the hero must undergo in his or her journey, and that serve as tests that, once surpassed, will take the hero nearer to his or her final goal. Finally, the return refers to the ultimate transformation of the hero, the crossing of the threshold to a higher realm and the completion of the quest (Campbell, 26).

In slave songs, the realization of the slaves' unacceptable condition of subjugation marks, in many cases, the separation of the hero from his or her immediate condition and the realization of the fact that something must be done in order to transform that condition. A good example of this situation can be seen in the spiritual *The Lonesome Valley*, which urges a separation from the mundane events of the slave's immediate reality as a requirement to start on the road that eventually leads to transformation and deliverance:

My brudder, want to get religion?
 Go down in de lonesome valley,
 To meet my Jesus dere.
 O, my mudder is gone! My mudder is gone!
 My mudder is gone into heaven, my Lord!
 I can't stay behind!
 Dere's room in dar, room in dar.
 Room in dar, in de heaven, my Lord!
 I can't stay behind.
 Can't stay behind, my dear,
 I can't stay behind! (37)

The lonesome valley is the place that indicates the separation of the hero. It indicates the hero's realization of his inconformity with his current situation and the need to change it. It is the beginning of the road, the beginning of the movement and the parting from the ordinary world and all those who stayed behind. Movement is also present in this song, which of course, reminds us of escape and longing for freedom.

The wilderness as a recurrent symbol of separation in so many mythologies also appears in the spirituals. In *Go in the Wilderness*, the wilderness stands as a clear example of the place where the hero retires to grapple his inner demons and, if emerging victorious, to experience a transformation that will place him closer to the final achievement of the quest:

I wait upon de Lord,

I wait upon de Lord,
 I wait upon de Lord, my God,
 who take away de sin of the world.
 If you want to find Jesus, go in the wilderness,
 Go in de wilderness, go in de wilderness,
 Mournin' brudder, go in de wilderness,
 I wait upon de Lord.
 You want to be a Christian.
 If You want to get religion.
 If you spec' to be converted. (49)

It is no gratuitous coincidence the fact that great mythological characters from the past retired to the wilderness to experience divine revelations and to emerge more powerful and transformed. Jesus, Moses, Mohamed and the Buddha are just a few of the many examples we can find in different mythologies and religious thought systems. In this particular spiritual, this important trial is acknowledged explicitly; the speaker states that in order to transcend an afflicting reality, the hero must undergo difficult trials that will eventually transform him and place him closer to the final goal. The hero must pay a charge, as the great mythological heroes did, in order "to be converted". Lynne Milum paraphrases Campbell's idea of the hero visiting the wilderness stating that

the hero having crossed the threshold is swallowed into the unknown abyss, reborn in the new world, and may appear to those left behind as dead or lost. This may manifest as the hero is swallowed into the darkness and lands in the 'Belly of the Whale.' There he awaits rebirth or release from this purgatorial state. His release here symbolizes a relinquishing of attachment to the world left behind. (2)

That is, the victorious emergence from the wilderness stands as a completed step towards transformation, and as most spirituals suggests, that transformation implies deliverance from the despairing condition of slavery.

There is little doubt about the fact that in most spirituals, the religious experience sought implies not only a religious experience per se, but a final transformation, that is, liberation, that can be interpreted as the hero's return. In the song *Sail, O Believer*, there are interesting clues that make this interpretation plausible:

Sail, O believer, sail,
 Sail over yonder;
 Sail, O my brudder, sail,
 Sail over yonder.
 Bow low, Mary, bow low, Martha,
 For Jesus come and lock de door
 And carry de keys away. (61)

Once the door as a threshold is crossed, there is no turning back. The intervention of a supernatural power assists the hero in his transformation by locking the door of the threshold and carrying the keys away. The hero now knows the road. Once the transformation is achieved, the hero becomes a completely different character from the

one who started the journey. The hero is now an individual with a different understanding of the world, and in his or her return as a transformed person, the hero is commissioned to return to the ordinary world to communicate the revelation, hence the “sail, o believer, sail, sail over yonder.” The final advice recurs again to the flight from the bounds of the slaves’ reality, and therefore, to resist captivity. Once more, mythology is used as a vehicle to initiation and transformation of the speaker’s reality, and that transformation implies resistance.

In sum, the images of mythical frontiers to be crossed, roads to be walked, quests to be completed, abysses to be conquered, and final transformation and deliverance are present in the great majority of spirituals, regardless of their origin in time and place. It is remarkably interesting the fact that almost all of them allegorize escape and longing for freedom using complex mythological elaborations worthy of recognition and careful study. Also, it is important to stress the relationship between these mythic motifs and the covert resistance to slavery. Mythology in these songs is undoubtedly functioning as an indicator of a path to follow and of actions to perform.

The spirituals are mythology in action and have specific mythic functions in the worshippers. Captivity is the central problem in these songs. This is the main issue that separates slaves from well being, or in mythological terms, what separates slaves from the perfection of the Garden of Eden and God. The songs provide the possibility of transformation and a compendium of actions to follow in order to achieve transformation very similar to those of the hero’s journey. In other words, all of Barbour’s functions of mythology are present in these songs. The final goal is liberation from slavery and the post emancipation spiritual *There’s No Water to Wet You* clearly illustrates the relationship between myth and resistance:

Dere's no rain to wet you.
 O yes, I want to go home,
 Want to go home.
 Dere's no sun to burn you,--O yes.
 Dere's no hard trials.
 Dere's no whips a-crackin'.
 Dere's no stormy weather.
 Dere's no tribulation.
 No more slavery in de kingdom.
 No evil-doers in de kingdom.
 All is gladness in de kingdom. (81)

The end of the long and winding road is the end of slavery, and the song explicitly states that. Once freedom is conquered, the trials of the quest, and all the complicating stages of the hero’s journey become a thing of the past. The final deliverance is the destruction of slavery and the defeat of the “evil-doers” that practice it. The presence of images that suggest trials such as the burning sun and the stormy weather is not gratuitous, nor is the surpassing of these obstacles as slavery and whips disappear.

4 Conclusions

The short analysis of spirituals in this paper demonstrates the relationship between myth and resistance and the possibility of connecting both scenarios and at the same time

opening new options for the interpretation of these complex and rich literary and musical products of the African Diaspora. The advantage of the mythic approach of transcending the boundaries of the Judeo Christian traditional interpretation of slave songs provides fascinating new questions for further discussion. For instance, a closer look at spirituals compared and contrasted to African mythologies would corroborate the mythic profundity of slave songs, and at the same time, would establish a connection between African mythology and spirituals in a similar way in which the connection has been established in musical terms.

Also, it is important to recognize the value of slave songs as resistance literature. This is a fact that, although analyzed in many studies, has not been given the credit it deserves, or has been taken for granted. The value as resistance literature can be especially stressed if we study the great limitations in regards to freedom and education of the people who composed and sung spirituals before the Civil War, and contrast it against the richness of the works they were able to create, not only from an aesthetic perspective, but also from a utilitarian point of view. By utilitarian, I mean the fact that these songs emerged as part of a liberation movement against slavery and served as very efficient forms of covert resistance, many years before critics like Barbara Harlow and others coined terms such as resistance literature and assigned this genre features and functions that had already been used by slaves.⁵

The way in which myth criticism has been used here has had the function of corroborating the fact that the richness and complexity of the imagery that appears in these songs has a specific function: to be used to artistically subvert and resist the impositions of slavery when other so called more advanced civilizations endorsed and practiced it⁶. The appearance of mythic imagery in these songs is so rich and abundant, and their use to subvert and transcend captivity so frequent, that we would need much more space and time to finish a more comprehensive analysis. Furthermore, mythological interpretation goes beyond the approaches mentioned at the beginning of this paper when it comes to giving the songs the place they deserve not only as songs of resistance, but also as highly valuable literary works full of nuances and elements very rich and complex, yet rarely appreciated as such.

References

- Barbour, Ian. *Myths, Models and Paradigm*. London: SCM Press, 1974.
- Bayer, Konrad. "Slave Songs: Codes of Resistance." *Kinki University English Journal*. N. 6. August, 2010. 42-59.
- Campbell, Joseph. *The Hero with A Thousand Faces*. New York: Princeton University Press, 1973.

⁵ In *Resistance Literature*, Harlow explores the types of literature that were part of the organized national liberation struggles and resistance in Africa, Latin America and the Middle East and that presupposed cultural resistance against oppressors through literature.

⁶ There is no intention of generalizing and saying that the West unanimously endorsed slavery, since there were strong artistic and intellectual movements against this practice in Europe and the United States at the time slave songs were composed, but there were also prestigious and celebrated anthropologic and biologic studies that justified the practice of slavery.

- Faithful, George. "Recovering the Theology of Negro Spirituals." *Saint Louis University*. June, 2007. Accessed, July, 2011.
- Hartline, Ann. *Resistance in the Plantation: The Impossibility of Owning the Human Spirit*. Dissertation. Humboldt State University. May, 2005.
- Harlow, Barbara. *Resistance Literature*. New York: Methuen, 1987.
- Ivobosa, Solomon. "Their Souls Made Them Whole: Negro Spirituals and Lessons in Healing and Atonement." *The Western Journal of Black Studies*. Vol IX. N. 1. July, 2007. 57-75.
- Jones, A. M. "African Rhythm," *Africa* 24. June, 1954. 27-39.
- Jones, LeRoi. *Blues People*. New York: William Morrow and Company, 1963.
- Luqman, Muhammad. *The Sounds of Liberation: Resistance, Cultural Retention and Progressive Traditions for Social Justice in African Music*. Dissertation, Cornell University, May, 2009.
- Miller, James et al (Eds). *The United States in Literature*. Sunnysvale, CA: Scott, Foresman, 1989.
- Milum, Lynne. "The Hero's Journey: A Campbellian Look at the Metaphorical Path to Personal Transformation". *Hero's Journey*. 2003. Accessed, July, 2011.
- Mathews, Christopher. *Archeology of American Capitalism*. Gainesville, FL: University of Florida Press.
- Moore, LeRoy. "The Spiritual: Soul of Black Religion." *American Quarterly*, Vol. 23, No. 5. Dec, 1971. 658-676.
- Panek, Joseph. "Rivers as Symbol." *A Seeker's Thoughts*. September, 2009. Accessed, July, 2011.
- Young, Stuart. *My Lord is Coming Again: Biblical Interpretation through Slave Songs*. Dissertation. Emory University, May, 2006.
- Yakubu, Victor. "Religious Mythology in African Traditional Thought System." *Scrib*. May, 2009. Accessed, July, 2011.

About the Author

Esteban Barboza-Núñez is Magister Literarum on English Language Literature by the University of Costa Rica; he is a National University professor since 2002 to the present and University of Costa Rica professor since 2005 to the present; his areas of interests and research are postcolonial studies, cultural studies, colonial discourse analysis and Costa Rican literature and the formation of national identity

Mail address: PO Box 6208-1000, San José, Costa Rica.

Metacognitive Listening Strategies: A Step beyond Traditional Instruction

Lenna Barrantes Elizondo

Universidad Nacional, Costa Rica

lenna07@hotmail.com

Cinthya Olivares Garita

Universidad Nacional, Costa Rica

coliga07@hotmail.com

Resumen: La comprensión auditiva ha sido reconocida por mucho tiempo como una habilidad lingüística pasiva. El proceso interactivo que sucede en la mente de los receptores ha sido subestimado grandemente. Esta habilidad en el idioma inglés es un proceso dinámico que ejerce muchas demandas el cual requiere que los receptores discriminen sonidos específicos, interpreten el acento, distingan características de los diferentes dialectos a los que ellos están expuestos, etc. Indudablemente, además de enfrentar estos elementos lingüísticos, existen procesos mentales relacionados a las estrategias personales de escucha de los aprendientes que necesitan ser activados. Estas mismas están ligadas a un proceso más amplio llamado meta cognición. Como Cohen indica, muchos investigadores en el campo de la comprensión auditiva de un segundo idioma concuerdan que los estudiantes no manejan a menudo las tareas de escucha en una forma efectiva al utilizar estas estrategias (210). Por lo tanto, este tema concientiza a los profesores para que aborden la enseñanza de la comprensión auditiva de una forma más cuidadosa. La inclusión de estrategias meta cognitivas de escucha en el salón de clases para hacer a los usuarios del idioma inglés más autónomos y responsables debería ser un objetivo primordial en la enseñanza del inglés como idioma extranjero. De este modo, el siguiente estudio provee un análisis de este proceso meta cognitivo y de algunas estrategias para beneficiar la enseñanza de la escucha en el contexto del aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Palabras clave: lingüístico, proceso interactivo, estrategias, meta cognición, enseñanza de la comprensión auditiva, auto aprendizaje.

Abstract: Listening has been regarded as a passive skill for so long. The interactive process going on the recipients' minds has been far neglected. Listening in English is a dynamic process that has numerous demands on the listeners. It requires listeners to deal with diverse complicated tasks such as discriminating specific sounds, interpreting stress, intonation, distinguishing the features of the different dialects they are exposed to and so forth. Undoubtedly, besides struggling with those linguistic elements, there are mental processes that need to be activated to understand spoken English. These processes dealing with EFL learners' personal listening comprehension strategies are enclosed in a broader process called metacognition. As indicated by Cohen, "Many researchers in the field of second and foreign language listening agree on the idea that listeners often do not handle listening tasks in an effective way utilizing these strategies" (210). Therefore, this issue raises awareness on the teachers' part to approach the teaching of listening in a more delicate fashion. The inclusion of

metacognitive listening strategies in the classroom to make learners become more autonomous and accountable users of the English language is currently a must in EFL instruction. Thus, the following study provides a window to the analysis of this metacognitive process and some suggested strategies to favor listening instruction in an EFL context.

Keywords: linguistic, interactive process, strategies, metacognition, listening instruction, self-instruction.

1 Introduction

Raising listeners' metacognitive awareness should be a must in EFL instruction. Undoubtedly, listening comprehension in one's language is a difficult task to undertake and it is even harder when learning a second or foreign language. The strategies related to auditory information processing or listening in oral discourse are distinct from one listener to the other. These strategies can be carried out in diverse ways and are highly dependent on the linguistic context. All this evidences the demands that being a successful listener imposes on the EFL learner's shoulders. Definitely, the appropriate guidance on the route to successful listening comprehension will only be enhanced with the instructors' help and the effective knowledge of the impact of metacognitive listening strategies. On the basis of the previous premises, the following research questions, hypothesis and objectives are drawn to properly support the current work:

1.1 Research Questions

1. Do metacognitive listening strategies contribute to the linguistic development of EFL learners?
2. To which extent have metacognitive listening strategies been implemented in the EFL classroom?
3. What listening activities can be suggested to enhance metacognitive skills?
4. What materials can be recommended to develop metacognitive listening strategies?

1.2 Hypothesis

The use of metacognitive listening strategies contributes to the linguistic development of EFL students.

1.3 General Objective:

To establish the contribution of metacognitive listening strategies to the linguistic development of EFL students of the English teaching major and the Associate's Program in English at Universidad Nacional, Brunca Extension in Pérez Zeledón.

1.4 Specific objectives:

1. To determine the extent to which metacognitive listening strategies have been implemented in the EFL classroom
2. To suggest a set of listening activities to enhance metacognitive skills
3. To recommend EFL instructors and learners suitable material for the development of different metacognitive listening strategies

2 Literature review

2.1 Listening versus hearing

Listening and hearing are two different processes that deserve attention in language learning. Though hearing is limited to the learner's perception and processing of sounds, it is the starting point. Before a student is able to listen, s/he must be able to hear. Listening is a more complex process. It requires people to focus on specific sounds for specific purposes. Listening as a linguistic skill implies a deeper understanding. As Brown explains, "listening is a highly refined skill that requires a learner's attention to a battery of strategies for extracting meaning from contexts (248)". His idea is supported by Saricoban; he claims that listening "involves understanding a speaker's accent or pronunciation, his grammar and his vocabulary, and grasping his meaning" (1). That is why, language instructors must give special attention to this skill. As Hedge states, "teachers need to ensure that learners experience a range of listening purposes" (243). Based on the foundation that listening plays a remarkable role in language learning, a closer look at effective instruction is given.

2.2 Teacher-directed listening versus self-directed listening

Traditional listening instruction is based on the premise that teachers should provide students with the necessary tools and activities to improve their listening ability. Learners' performance is under the teacher's control. To illustrate this idea, Wang describes students' behavior in a traditional classroom. He mentions that students usually have little control of the learning process since they passively do what the teachers tell them what to do (162). In addition to this scenario, teachers are focused on the students' product (giving or finding the correct answer) rather than the process. Testing becomes the main objective while teaching students how to listen effectively is left behind. In contrast with this view, self-directed listening comes into play. It promotes learners' introspective mental control which is a distinctive principle of a broader process called metacognitive instruction. This process is acknowledged by Oxford as "actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process" (136). A key characteristic is that the student is seen as an active agent of performance. Students are encouraged to use listening strategies on their own. As Goh notes, "by actively engaging in thinking and talking about their own listening, learners construct their understanding of what it takes to succeed as a second language listener" (qtd. in Harwood 181). Learners should be given the chance to identify the demands of listening, to monitor their thinking and listening, and to act strategically in order to be in charge of their own listening process. To do this, Morley advises language instructors to promote students' awareness, and guide them to "a focus on self-involvement with an emphasis on self-study and taking responsibility for one's work and pride in one's accomplishments" (qtd. in Celce-Murcia 83). Once students are able to recognize their central role in listening, they will be able to take responsibility and take control over success.

2.3 Metacognitive Listening Strategies

To fulfill this self-directed listening instruction, teachers need to guide students toward a metacognitive dimension of language learning. Students must guide their own listening

process toward self-appraisal and self-regulation strategies. Self-reflection sheds light upon an autonomous range of activities that can support students' language experiences. Some of these activities are: self and peer report of accomplishments, song diaries, video reports and specific sound discrimination.

3 Implementation of Metacognitive Listening

In order to have a clearer view of current practice about the subject, ten professors and students of the English teaching major and the Associate's Program in English at Universidad Nacional, Brunca Extension answered a questionnaire. Their responses revealed key data.

3.1 Teachers' Perceptions

Teachers play a defining role in language instruction since they delineate what is to be done in the classroom, and they can even set a path for students to follow outside. The information collected indicates which metacognitive listening activities the instructors have suggested learners the most being those the checklists and post-listening activities (Table 1). All the activities have been recommended and used. The least used are motivation charts and listening diaries. Teachers are aware of the activities necessary to optimize listening comprehension in EFL students. Thus, it should be their utmost commitment to facilitate language effectiveness through the implementation of activities like the ones listed or proposed later on.

Metacognitive listening activities suggested by EFL teachers	Use		Percent of cases
	N	Percent	
Process listening	6	15%	60%
Peer-listening tasks	5	12%	50%
Checklists	7	17%	70%
Motivation charts	2	5%	20%
Listening diaries	2	5%	20%
Post-listening activities	7	17%	70%
Process discussion	6	15%	60%
Reflective activities	6	15%	60%
Total	41	100%	410%

Table 1. Metacognitive listening activities used by EFL professors at UNA, BE. Data gathered from questionnaire # 1, June 2011.

Learning English is absolutely a hard endeavor. Incorporating the teaching of the four skills to EFL instruction requires a great load of effort on the teachers' and the students' part. The mechanisms used by students to learn every skill on their own are very complicated. This trial may lead learners to confusion and overwhelm without the proper guidance. The majority of instructors questioned partially agree on the fact that metacognitive listening strategies are easy to accomplish (Figure 1). Listening comprehension is a thorough process. It requires care, time and effort. Therefore, learners should be put on the alert for the risks that neglecting this process can bring about.

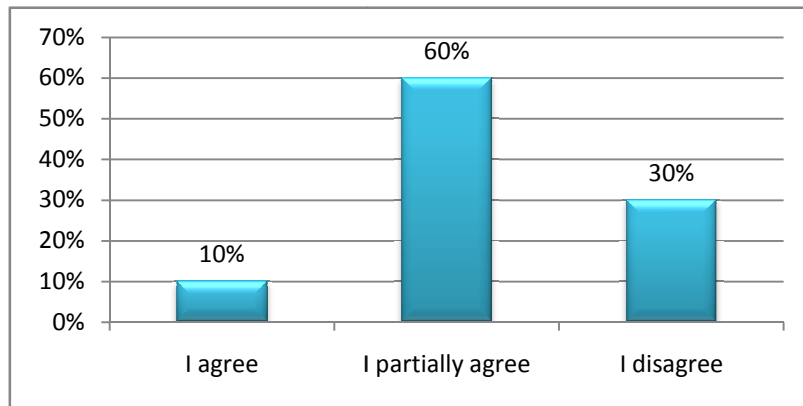


Figure 1. Metacognitive Listening Strategies are easy to accomplish. Source: questionnaire # 1, June 2011.

Metacognitive listening strategies seem not to be part of conventional teaching (Figure 2). However, their role on learners' linguistic development is highly significant. Learners will only make this listening process effective by practicing and devising strategies on their own. All the instructors concur that metacognitive listening strategies are required to ensure learners' linguistic development appropriately.

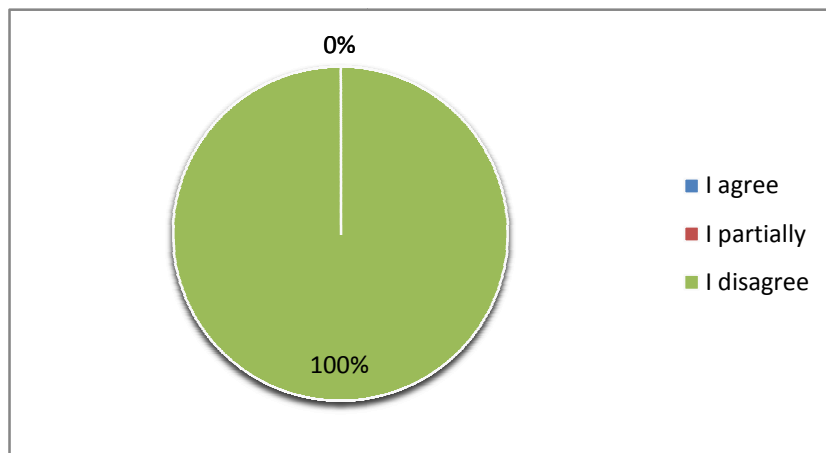


Figure 2. Metacognitive Listening Strategies are necessary for effective linguistic development. Source: questionnaire # 1, June 2011.

3.2 Learners' Awareness and Use

In current practice, students are said to be responsible for their own learning. Learner-centered instruction has led students to become more independent and able to make significant decisions in their learning process. The information obtained from actual EFL students about their use of metacognitive strategies reveals that process listening is the activity used the most (Table 2). Motivation charts and listening diaries are the least used. However, their answers demonstrate that they do not use many of these activities since every student questioned uses at least two techniques on an average range.

Metacognitive listening activities used by students	Use		Percent of cases
	N	Percent	
Process listening	5	25%	71%
Peer-listening tasks	4	19%	57%
Checklists	4	19%	57%
Motivation charts	1	5%	14%
Listening diaries	1	5%	14%
Post-listening activities	2	9%	28%
Process discussion	2	9%	28%
Reflective activities	2	9%	28%
Total	21	100%	297%

Table 2. Metacognitive listening activities used by EFL students at UNA, BE. Data gathered from questionnaire # 2, June 2011.

Data gathered from learners brought to light the lack of implementation of strategies that go beyond the cognitive domain (Figure 3). Strategies such as setting goals, planning and seeking for practice opportunities are left behind. Most of the informants answered that they do not use them. They are not conscious about the effective role of these strategies to succeed in language learning.

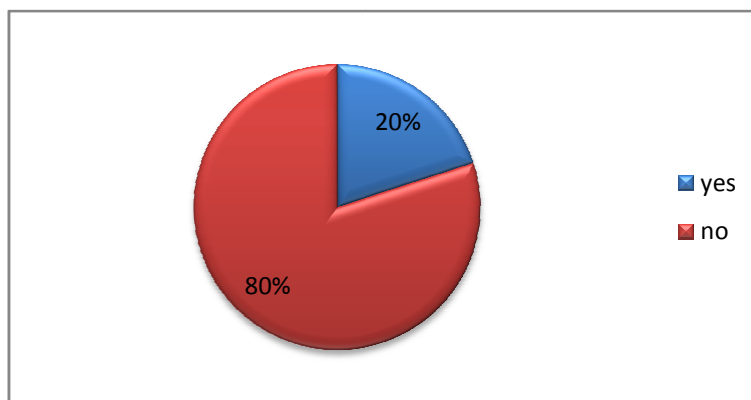


Figure 3. Implementation of self-instructed listening activities Source: questionnaire # 2, June 2011.

3.3 Metacognitive Listening Activities

Metacognitive listening strategies accelerate listening comprehension; teachers should guide learners through their use to generate gradual improvement to optimize linguistic development. On this account, five different activities that engage with the process of metacognitive listening are presented here. They intend to develop students' ability to improve their linguistic development by their own. Grounded in the premise that learners' need to take control over their learning, these activities and their corresponding material activate students' self-awareness and skills outside the classroom.

3.3.1 Song Diary²³:

This technique can be used to guide learners to develop listening skills from authentic material. It integrates awareness-raising steps that students can perform outside the class. It follows five steps:

1. Planning (selecting a song, setting a goal)
2. Predicting (predicting possible obstacles and linguistic input they may encounter)
3. Monitoring (verifying predictions, setting new input)
4. Evaluating (establishing strategic technique to get new linguistic input, assessing the lyrics)
5. Reflecting (noting down insights on the experience)

3.3.2 Video Report Mind Map²⁴:

This activity encourages learners to carry out a personalized listening report. Students improve their metacognitive skills and listening comprehension. The idea is to promote extra-class practice by choosing a video (TV show, movie, news report, short films) of their choice and go through four main stages which are:

1. Preparing for listening: students select a video and make predictions
2. Watching the video
3. Evaluating my listening: students answer a checklist to evaluate their comprehension
4. Action Plan: students note down an action plan to overcome the linguistic difficulties they faced.

3.3.3 Spot the sounds²⁵:

Students look for an audio conversation or lecture (see list of web pages) and listen to it. They focus on a word or phrase they are not familiar with. They make guesses about spelling and meaning. As a final step, learners play a strategy to verify their guesses.

3.3.4 Peer -recording exchange²⁶:

This activity provides students with an opportunity to build metacognitive skills together with a classmate. It increases learners' ability to raise awareness of their linguistic weaknesses and factors that may hinder their learning process. To do this, students follow the next steps:

1. planning: schedule time, set objective, select material to be used
2. Recording: students record themselves (a spontaneous/prepared conversation, reading aloud, monologues, singing a song, reciting a poem, narrating a story)
3. Monitoring: each student listens to the track and makes notes on mistakes
4. Reflecting: self-reflection, peer reflection session, remedial plan to overcome weaknesses

²³ See annex 1

²⁴ See annex 2.

²⁵ See annex 3.

²⁶ See annex 4.

3.4 Curricular Language Contents Embedded

3.4.1 Functional Content

This component considers not only forms of the language but also the communicative purpose implied. It encompasses the ability to be competent in the language by functioning in society appropriately. How is this possible? The art of expressing oneself in a target language requires learners to be knowledgeable about forms and functions of the language. By ensuring effective listening through metacognitive strategies, learners gradually become more accountable and competent language users. This enlightened vision of how listening should be approached is an attempt at helping recipients be more successful negotiators by understanding and using language functions in different contexts.

3.4.2 Cultural Content

Language and culture go hand in hand to assist learners in the socializing process. This process entails social meaning that goes beyond the mere act of understanding words and phrases. Language in society conveys diverse cultural features such as values, attitudes, behavior, patterns, points of view, ways of thinking, appreciation, etc.

Through this approach learners are directly exposed to the cultural component when being focused on songs, conversations and videos featuring native speakers' lifestyle and mindset.

3.4.3 Linguistic Content

Language is a system entailing several skills which are the ways or methods how people communicate. This approach highlights the use of all of them: listening, speaking, writing and reading.

Speaking, reading and writing are used throughout the steps of the activities planned to enhance self-instructed listening. Learners are required to listen to songs, videos and conversations and keep track of their listening comprehension skill by writing, reading and using the language orally. Above all, listening is boosted thoroughly by the constant exposure to strategies in order to aide language learners to tackle up a better linguistic performance. This approach covers just a sample of the multiple metacognitive listening strategies learners may devise by themselves.

3.4.4 Procedural Content

Acquiring a language should be mostly acknowledged as a process rather than a product. It is worth noting that this approach views listening enhancement as a gradual process. Learners are instructed to follow a set of steps to achieve the ultimate goal of each activity planned. They follow the procedures which are segmented in stages to help students build a more integral and thorough communicative development. These procedures are the stepping stones learners require to attain effective aural comprehension.

4 Conclusions

Listening comprehension is not a fixed and terminated process merely reduced to the activities done in the language classroom but a never-ending process that is polished by

the same learners' effort after EFL instruction has taken place. This effort raises self-awareness called metacognition as explained before. The pedagogical activities suggested for this study derive from the need of teaching and learning listening comprehension strategies to gain full understanding of English as a foreign language. Therefore, this study and analysis of metacognitive listening strategies

1. generates enhancing habits that guarantee gradual improvement in listening comprehension.
2. optimizes the use of strategies language teachers can suggest learners to support the development of this skill.
3. facilitates and accelerates listening comprehension regardless of learners' level of aural comprehension.
4. assures self-appraisal and self-regulation favoring the language learner with the optimization of their own learning process.

Given the fact that less successful language learners do not have the metacognitive knowledge needed to select appropriate strategies (Chamot 113), language instructors must orient and direct this process in every lesson where listening reveals itself to be one of the learners' weaknesses. From Yang's perspective "one of the distinct features differentiating successful listeners from unsuccessful ones is their use of metacognitive strategies" and he supports the idea that "teaching the role of metacognition in L2 listening helps listeners to approach the listening task more effectively" (134). Undoubtedly, this enlightened approach to the teaching and learning of the listening skill in a second language classroom ensures learners' foreign language success.

Acknowledgements

We do thank God for giving us the chance to grow academically through this work and our families for all the support and sacrifices made to carry it out.

References

- Abant İzzet Baysal University. *The Effect of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 35-50, 2008. Web 22 March 2011.
- Brown, Douglas. *Teaching by Principles*. 4th ed. New York: Longman, 2000. Print.
- Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston: Heinle and Heinle, 2001. Print.
- Chamot, A.U. "Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research." *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130, 2005. Web 20 March 2011.
- Cohen, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Foreign Language Teaching and Research Press: 2000.
- Harwood, N. *English Language Teaching Materials*. New York: Cambridge University Press, 2010. Print.
- Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. New York: Oxford University Press, 2000. Print.
- Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher, 1990. Print.
- Saricoban, Arif. "The Teaching of Listening." *The Internet TESL Journal*. 5.12 (1999): n.pag. Web 20 March 2011.

- Wang, Yushan. "To Give Control to Learners or Not? A Comparative Study of Two Ways of Teaching Listening." *English Language Teaching* (2010) 162-174. [ERIC](#) Web 20 March 2011.
- Yang, C. "A Study of Metacognitive Strategies Employed by English Listeners." *International Education Studies*. 134-139, 2009

About the Authors

Lenna Barrantes Elizondo holds a bachelor's degree in English teaching and a licentiate's degree in Applied Linguistics in English from Universidad Nacional in Costa Rica. She is currently enrolled in the Second Languages and Culture Master's Program at the same university. During her eleven years of teaching experience, she has taught in different areas. She has taught for the Ministry of Public Education as a primary school teacher and a teachers' trainer for in-service teachers. She is currently a professor at Universidad Nacional, Brunca Extension in the English teaching major and the Associate's Program in English. She has also worked for other private and public institutions.

Cintha Olivares Garita holds a licentiate's degree in Applied Linguistics in English and a Master's degree in Second Languages and Culture with emphasis in English from Universidad Nacional in Costa Rica. She is currently working at Universidad Nacional, Brunca Extension in the English teaching major and the Associate's program in English. She has worked for twelve years teaching students of all levels: primary, secondary and university. She has also taught courses at other private and public institutions, participated in national conferences for teachers of English and been a trainer of several courses for in-service MEP teachers.

Appendix 1

Spot the Sounds

Topic: _____
Title: _____
Webpage/source: _____

Words/phrases	Posible spelling	Posible meaning

Strategies to verify guesses:

Appendix 2

Sound Diary

Stage 1: PLANNING

DATE: _____

TIME: _____

OBJECTIVE: _____

LISTENING MATERIAL: _____

Stage 2: PREDICTING

TITLE OF THE SONG: _____

THIS SONG MAY BE ABOUT: _____

SOME WORDS I MAY HEAR

ARE: _____

SOME DIFFICULTIES I MAY ENCOUNTER ARE: _____

Stage 3: MONITORING

1. Listen to the song and circle the correct guesses from

2. Listen to the song again and write down new information: _____

3. Take notes on parts that caused confusion: _____

Stage 4: EVALUATING

1. Read the lyrics and listen to the song.

2. Identify in the lyrics the expressions that caused confusion.

3. Set a strategic plan to get the meaning and work on pronunciation.

Stage 5: PERSONAL REFLECTION

Appendix 3

Peer-recording exchange

Step 1: PLANNING	
DATE: _____ peer's name: _____	
TIME: _____	
OBJECTIVE: _____	
MATERIAL TO BE USED: _____	

Step 2: RECORDING	
DURATION : _____	
STEP 3: MONITORING	
my performance	My peer
Date and time for reflection session:	
Step 4: REFLECTING	
	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px 15px;">ME</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px 15px;">My</div> </div>
Main strengthens	
Main weaknesses	
Remedial plan	

VIDEO REPORT MIND MAP

PREPARING TO LISTEN

Video: _____

Duration: _____

Possible events:

Problems I may encounter:

EVALUATING

	YES	NO
1. Did I get the main idea?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
What is it? _____		
2. Did I feel lost during the video?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Am I satisfied with what I understood?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. How much I understood?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	20%	50%
	70%	100%

ACTION PLAN

1. What difficulties did I face?
2. Which strategies can I use to overcome them next time?

Appendix 4

UNIVERSIDAD NACIONAL

SEDE REGIONAL BRUNCA

RESEARCH: Metacognitive Listening Strategies: A Step beyond Traditional Instruction

RESEARCHERS: M.A. Cinthya Olivares Garita

Licda. Lenna Barrantes Elizondo

Instrument #1: Questionnaire for EFL Teachers

The following questionnaire is part of a study being conducted by two professors of the English Department at Universidad Nacional. It is aimed at gathering data to identify the use of metacognitive listening strategies in the EFL classroom. Any information you provide will be used for academic purposes only. Thank you for your cooperation.

Part I: Personal information

1. Gender: Male----- 1 Female ----- 2
2. Year of birth: 19__ __
3. Degree : _____
4. Teaching experience: _____ years / _____ months

Part II: Questions:

1. What do you understand by metacognition?

2. How do you define metacognitive listening instruction?

3. Which activities have you ever suggested or practiced with your students?

_____ listening process	_____ listening diaries
_____ peer listening tasks	_____ post listening activities
_____ checklists	_____ process discussion
_____ motivation charts	_____ reflective activities

Part III. For each of the statements below, please indicate the extent to which you agree or disagree by placing a tick on the appropriate number.

- a. Metacognitive listening strategies are easy to accomplish.

Strongly disagree	1	2	3	4	5	6	7	Strongly agree
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

- b. Students cannot use metacognitive listening strategies by themselves.

Strongly disagree	1	2	3	4	5	6	7	Strongly agree
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

- c. Metacognitive listening strategies are necessary for effective linguistic development.

Strongly disagree	1	2	3	4	5	6	7	Strongly agree
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

Appendix 5

UNIVERSIDAD NACIONAL

SEDE REGIONAL BRUNCA

RESEARCH: Metacognitive Listening Strategies: A Step beyond Traditional Instruction

RESEARCHERS: M.A. Cinthya Olivares Garita

Licda. Lenna Barrantes Elizondo

Instrument #2: Questionnaire for EFL Students

The following questionnaire is part of a study being conducted by two professors of the English Department at Universidad Nacional. It is aimed at gathering data to identify the use of metacognitive listening strategies in the EFL classroom. Any information you provide will be used for academic purposes only. Thank you for your cooperation.

Part I: Personal information

1. Gender: Male----- 1 Female ----- 2
2. Year of birth: 19__ __
3. Years of English instruction: _____

Part II: Answer the following questions

1. Have any of your teachers ever suggested self-instructed listening activities to improve your listening skills?

YES NO

2. Have you ever implemented self- instructed listening activities by your own?

YES NO

3. Which activities have you ever practiced?

____ listening process	____ listening diaries
____ peer listening tasks	____ post listening activities
____ checklists	____ process discussion
____ motivation charts	____ reflective activities
____ none	

4. Please describe any other listening activity you have ever done to improve your listening skills.

The Urgent Need of ESP Teacher Training For “*Cursos De Servicio*”

Luis Guillermo BarrantesMontero
Universidad Nacional, Costa Rica
luisba66@gmail.com

Teaching is a skill, and like any other skill, it requires training and practice.

Ali Riasat

Resumen

Se presenta la necesidad de diseñar e implementar un programa de entrenamiento en ESP (Inglés para fines específicos) para docentes de inglés en el área de cursos de servicio de la Universidad Nacional, Costa Rica. Se inicia con una constatación de que la mayoría de profesores que imparten cursos de inglés para diversas carreras, carecen del entrenamiento requerido para maximizar la efectividad de los cursos que imparten. A raíz de una selecta revisión de literatura, se propone el enfoque de *Inglés para Fines Específicos* como el modelo sobre el cual se puede organizar un programa de entrenamiento para los docentes. Se sugiere la organización de un taller de capacitación y unas pautas concretas de lo que éste debe contener. Sin duda esta propuesta será de beneficio para muchas universidades que ofrezcan cursos de inglés para diversas carreras, como lo hace la ELCL de la Universidad Nacional, Costa Rica.

Abstract

This paper presents the need of designing as well as implementing an ESP training program for English Teachers of the *Cursos de Servicio* Section at Universidad Nacional, Costa Rica. First, lack of training for current teachers in charge of those courses is discussed. As a result, courses are not as effective as they are supposed to be. Then, based on specialist literature review, the ESP model is proposed to design a teacher-training program. A training workshop is proposed. Also, some concrete tips on what to include at the workshop are offered. Definitely, this proposal will benefit not only teachers at Universidad Nacional, but also teachers from other universities.

1. Introduction

ELCL, at Universidad Nacional, is strongly committed with the whole university in designing and implementing ELT courses, not only for regular university students, but also for administrative workers and even for people of the entire community. These are called *Cursos de servicio*. Students from various careers take one or several English courses, implemented by curriculum designers of each School. Those courses require to be taught with a different approach to those intended for learners studying English as a career. Students take English “*servicio*” courses urged by the need of performing well while communicating in English in their jobs and studies. For that reason, English teachers are challenged by a serious concern: What would be the difference between teaching students majoring in English and teaching learners from various careers who

expect to learn English for performing well in their fields? Probably, the question should be stated as follows: Are all English teachers equally prepared to meet the language needs of students of all careers? Or, perhaps, should program coordinators assign courses to teachers randomly, taking for granted that those teachers can teach any of them? This paper is about the importance of training teachers on the ESP approach in order to help them meet real students' needs and, in this way, to maximize time and resources. Why ESP? The reason is obvious. University students expect to be proficient enough in English for tasks related to their careers. Courses based on General English (GE) do not make a difference in terms of leading learners of *Cursos de servicio* to effective language acquisition according to their needs.

This paper is intended to highlight the need of providing teachers with an appropriate training for teaching those particular courses. This will be based on a review of literature of recognized ESP practitioners and language theorists. Also, practical samples of how to implement the ESP approach in these courses will be included.

2 Literature Review

2.1 Why training? Aren't teachers supposed to be trained to teach?

It seems to be convenient to start with a distinction between initial and permanent formation of language teachers. By *initial* formation is meant here all the preparation a person received during their graduate program in order to become a teacher. However, that person graduates technically as a "learner", not as a "teacher". He or she has spent several years learning how to be a teacher, but no more. In other words, it is teaching practice what will make him or her teachers, as such. By *permanent* formation is meant the ongoing process of learning one teacher does along his or her years of teaching practice. Within this ongoing process, teachers face new challenges and discover they lack the knowledge, the skills, or experience to deal with those endeavors. This is particularly important in Higher Education. New teachers are assigned courses for which they not always have been trained. Program coordinators apply the policy of "swim" or "sink". If the teacher "swims" and develops a successful course, getting a positive evaluation from learners, that teacher will be considered as a "trained". On the other hand, if the teacher gets a poor evaluation, is considered a teacher who "sank" and probably will get no more courses or will be assigned a totally new course to 'guess' one more time. Learners will be "guinea pigs" for that teacher. Such a policy is definitely not beneficial, neither for learners nor for the institution. As Riasat *et al.* from the Institute of Education and Research at Bannu, Pakistan, state:

In marked contrast with the secondary education, university teachers come to their careers with no professional training experience. Hence it is proposed that induction training will be mandatory for the recruitment of university faculty members like other civil services. (46).

Those authors are thinking of a wider spectrum of all university education. However, the same remark can be made for our particular ELT. In order to share this concern, it is important to remember that *Cursos de servicio* are addressed to meet learners' needs, are goal oriented and intended to maximize time and resources. In that

regard, if something needs to be done in terms of teacher training, it is valuable to pay attention to what happens in other latitudes. The same researchers propose to their authorities the following:

It is recommended that continuous professional development in-service training programs, of adequate duration, should be launched for university teachers. Intensive in-service training programs in the grey areas of classroom management skills, assessment skills, communication skills and information computer technologies, including use of statistical packages, should be launched instantly. (46).

2.2 Why ESP? Isn't it fine to teach just the way we do it now?

Most syllabi for *Cursos de Servicio* offered by ELCL, UNA, include a reference to the Communicative Approach as part of Course Description (exceptions are courses intended to develop in learners the only skill of reading comprehension. These are called Inglés Instrumental and Inglés Especializado -for Geography, Veterinary and other careers, as requested-) In those courses, students are supposed to be trained in all different skills, since the main goal is to help them to become proficient. Richards and Rodgers define the theory of learning in this approach as encouraging in learners “an emphasis on practice as a way of developing communicative skills” Richards and Rodgers (162). And Omaggio defines the goal of this approach as helping learners to acquire “communicative competence, with an emphasis on fluency and acceptable language use” (117). According to this, the syllabus, the materials and even the role of teacher and learners, are addressed to facilitate that environment of practice. Teachers can rely on coursebooks, designed for communicative practice. In this approach learners acquire GE, that is, the target language without an identified or known purpose. This acquisition stage is necessary, since in order to take an ESP course, learners need to have some proficiency in GE. Following Teodorescu “ESP is generally designed for intermediate or advanced students” (69). However, what distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather the awareness of the need. As Holme says, “Consciously or unconsciously, all sensible course designers must begin by trying to assess students’ specific needs. ESP is simply a narrowing of this needs spectrum” (3) This distinction is the center of this paper: Authorities, teachers and learners need to be educated in the sense that it is not teaching more and more GE how people will perform well in their specific fields, but being trained to do so. In addition, at *Cursos de servicio*, we teach learners who make their own expectations on how to match the English they are learning to their subject matter. In this regard, Woodward says:

It is essential to recognize that students have already constructed their own ideas about the subject matter... These ideas may be very different from the analyses in the coursebook or in our teaching. We need therefore to take into account learners’ ideas or there may be a complete mismatch between teacher attempts at explaining and student perception” (39)

In order to understand why teachers need to be trained on ESP, it is convenient to remember what ESP stands for. According to Hutchinson and Waters ²⁷, “ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on learners’ reasons for learning” (19).

Although teachers could be aware of the mismatch between what they are able to offer and what students expect and ultimately need from them, not every GE teacher is able to teach ESP. It requires training. When teachers are asked to teach courses according to a methodology “for specific courses”, without providing them with enough training tools, the results will not be positive. In such case, for example, teachers will not know how to use authentic materials to design meaningful tasks for learners to practice the language. Seemingly, learners will notice that even though their GE teacher tries to use authentic materials related to their subject matter, the tasks are far from what they do and need in reality. ESP then, does not simply deal with using authentic materials or teaching vocabulary related to a specific field. As Teodorescu says, “ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves” (68). It requires teachers to get rid of what they are used to do while teaching GE and enter a totally new vision of teaching languages. That is why ESP is not a method, but an approach.

3 Implementing an ESP Training Program for Teachers at *Cursos de Servicio*

A meaningful training program for teachers implies a commitment of both teachers and the *Cursos de Servicio* Coordination, with promoting “specialist teacher” groups. These groups will function in collegiality, that is, sharing experiences, principles and criteria related to course design, development and evaluation. Specialist teachers will get familiar with the different fields of knowledge represented *Cursos de servicio*. For example, teachers in charge of Information Technology (IT) courses, will need to be in touch with teachers of Information Technology School (ITS), in order to determine the real needs students have. In accordance to that, they will make suitable decisions in terms of course goals, content, materials and class activities. These decisions will include the means by which learners’ performance and improvement will be assessed. An effective training program requires from teachers to be able to participate of a several-week workshop that includes a good balance of instruction and practice on teaching ESP. That practice is based on “class demos”. That is: At the workshop, and based on trainer teacher presentations and review of literature, training teachers will demonstrate how they will develop activities for each stage of an ESP course. It must be understood here that stages include course preparation, course implementation and course evaluation.

3.1 Stage one: Course Design

Following the example of IT courses, IT training teachers will research at ITS in order to find out the real needs those students have in terms of using English. That is, real tasks in their current or future job. This stage is critical, since it allows the ESP practitioner to

²⁷ Throughout this paper, this source will be quoted several times, since it is a complete reference for those who start teaching ESP.

make right decisions about what to include and what to discard in the course they are designing. IT is a fast-evolving field and, what is new today, by next year might be obsolete. For that reason each ESP course should be somehow unique. However, part of ESP teacher training is to learn strategies for recycling and adapting materials. ESP is goal oriented, and its main goal is to promote learning maximizing time and resources. Going to the essentials and keeping learners engaged with the course is probably the best skill trainees need to acquire.

Theorists recognize that “needs analysis is the starting point for any course design” (Teodorescu 2010: 72). Once those needs are identified and reduced to a manageable number, according to time and resources available, goals and objectives can be set. Training teachers should work on defining clear objectives. Otherwise, as Williams and Burden point out: “An absence of goals can lead to aimlessness and lack of any sense of direction” (74). At the workshop, trainees will show evidence of their understanding and visualization of the course they are designing. Trainer and peers will provide feedback on how to sharpen those objectives and make them achievable,

Needs analysis and objectives lead trainees to work on syllabus design. The big challenge here is: What to include? How to connect topics? What should be the right sequence, so that each content can be related to the next one. Hutchinson and Waters propose several forms of organizing the syllabus for an ESP course but, at the end, they recognize that “a syllabus... is a working document that should be used flexibly and appropriately to maximize the aims and processes of learning” (94).

Training workshop will be “mature” when syllabus proposals have been discussed. The following step is choosing materials and how to get the most benefit from them. Although ESP materials preparation is time consuming and sometimes expensive, those materials are reusable. Everything depends on practitioner’s creativity –of course, some materials become obsolete in a short period of time, therefore trainees need to consider well how to use them-. Hutchinson and Waters recommend materials evaluation. This is for practitioners to analyze which materials are reusable and how to use them

Even if you eventually decide to write your own materials, the evaluation of existing materials can provide a good source of ideas (of what to avoid as well as what to do) and techniques. It can also save a lot of duplication of effort by possibly revealing existing materials that can provide all or part of your materials needs. (105).

Trainees need to work hard on the last component of course design: Evaluation. In ESP courses, evaluation is an ongoing process. Each activity and even each procedure requires to be assessed somehow. Course design should include the means by which this assessment will be implemented. In his book *Assessing Languages for Specific Purposes*, Douglas distinguishes language for specific purposes (LSP) tests from GE tests, like this:

I will focus on two aspects of LSP testing that may be said to distinguish it from more general purpose language testing: authenticity of task and the interaction between language knowledge and the specific purpose content knowledge. (2).

Training teachers need to be aware of the distinction between learners’ background knowledge and current language knowledge. Does course design include some initial diagnose of learners’ performance in both general and specific purpose?

Examples of this diagnose must be presented and discussed at the workshop. A well designed ESP course needs to keep congruence between learners' background knowledge and language knowledge studied in that course. Also, the possible influence of background knowledge in current performance evaluation tasks must be controlled too. This is a condition for assessment validity. According to Douglas "specific purpose language test developers need to be aware of the relationship between background knowledge and language knowledge" (30).

Hutchinson and Waters provide some considerations about learners' assessment. They suggest the inclusion of placement tests in course design (144). Placement tests refer to diagnose; achievement tests refer to what learners can do within the course and, proficiency tests refer to the extent to which one task in real world can be mastered by the learner, according to external criterion, like that of authorities, bosses, etc. ESP training workshop requires all these assessment variations to be included.

3.2 Stage two: Course implementation

Once training teachers have outlined and visualized their course design, they need to work on providing samples of course implementation activities. They probably need to ask friend teachers permission for trialing activities in their classrooms. In this case, peer training teachers would need to observe –and hopefully videotape- activity developments and take a previously designed rubric to evaluate those activities. At workshop sessions, a trainee who develops a certain activity, will present it in class and receive feedback from peers and trainer. There is always room for improvement. The focus must be on discovering how to provide ESP students with learning strategies. According to Mendelson and Rubin, learning strategies are "steps, plans, insights, and reflections that learners employ to learn more effectively" (13).

One important aspect to remark about ESP teacher training is that Task-Based Approach (TBA) matches very well with ESP teaching in terms of methodology. According to Richards and Rodgers, "a task is an activity or goal that is carried out using language" (224). It is also convenient to clarify that a task is made up of three parts: Pre-task (This includes one or several brief activities to prepare the learners for the following), While-task (The core of the task. Here learners produce language based on the support, prompts and context received on the Pre-Task) and Post-task (Here learners develop other short activities to reinforce the main topic of the task). Therefore, ESP practitioners need to plan their tasks in such a way learners are guaranteed to be given enough input and practice, before they produce outcome. In other words, if one learner is expected to produce five continuous minutes of language -during the While-Task-, several Pre-Task activities -requiring the investment of many more minutes of instruction and practice- should be implemented to prepare the learner to produce language effectively. Those activities could include drills, grammar exercises, pronunciation exercises and many others. Van Patten makes an interesting consideration in this regard:

Because speaking has always been the hallmark of acquisition...we should be mindful, however, that the goals of fluency and strong output abilities are end products of acquisition. The question to consider is this: Should production be the goal of every class hour we teach? (113).

Although ESP does not demand a given methodology *per se*, TBA seems to be very convenient, since teachers can take a certain piece of authentic material and design a

task in such a way objective, procedures, teacher input, learner's output, time and evaluation can be controlled in a concrete unit of language instruction and practice. A well designed task allows ESP practitioners to foresee possible constraints and pitfalls and provide remedies in advance. According to Larsen-Freeman, "tasks present language learning in the form of a problem-solving negotiation, between knowledge that the learner holds and new knowledge" (144).

At the teacher-training workshop, trainees need to present their "demos" of designing, implementation and evaluation of ESP activities. These activities are supposed to be intended to help learners to develop different skills in English. Therefore, it is convenient to review some samples of ideas on how to develop those activities for each language skill.

3.2.1 Read-To-Write-Tasks in ESP:

The ESP practitioners Galina Kavaliauskiené and Jelena Suchanova present some reflections to be taken into account by training teachers while designing ESP demo activities at the workshop. Those authors recall, for example, the hard experience many ESP practitioners face when implementing reading activities in their courses. According to them, lack of literacy in L1 is reflected directly on practicing TL. Lack of vocabulary and grammar problems are also de-motivating factors for ESP learners. They recommend colleagues to design activities in which reading strategies -like skimming and scanning, as well as grammar recognition- can be implemented (especially in the pre-task stage of a task), so that learners feel they are getting ready to complete a task successfully. "Transfer of skills is not automatic, but training students in learning reading strategies can facilitate transfer" (57).

Another example presented by these authors deals with writing skills. To them, a correlation between reading and writing must be highlighted. In order to be good at writing, learners need to develop good summarizing skills. If reading is poor, so will be writing. Writing needs to be coherent and cohesive. Coherence means that ideas in a text can be easily followed. Cohesion deals with linguistic ways of connecting ideas across phrases and sentences (57). On the other hand, poor organization, long sentences, inadequate content, inconsistent usage, poor page layout, repetition, plagiarism, lack of structure and grammar mistakes are common writing mistakes (60). These reflections are valuable in a teacher training workshop. When training teachers prepare demos, they will take them into account in order to prepare meaningful activities.

3.2.2 Listening and Speaking Tasks in ESP:

Learning English in a non-English speaking country is a serious pitfall for developing listening skills. Language exposure is mostly reduced to classroom time. Learners say they try to practice listening comprehension by listening to music and watching movies, but, without a structured guidance, that exposure does not lead them to effective acquisition. Therefore, a teacher training workshop should emphasize on how to select good listening materials, design meaningful activities, exploit the richness of the authentic listening texts and assess learners' progress. Mendelson and Rubin state that "with a little study, a lot of thought and a fair amount of practice... any competent language teacher can become a good teacher of listening comprehension" (128). At the workshop, training teachers need to be "on learners' shoes" and figure out strategies for

training ESP learners' memory, scanning abilities and focusing on relevant information, without being distracted by peripheral information.

Spoken language is very different from written language...listeners get only one chance to process a spoken text, and must do that in real time, and at a speed determined by the speaker, which is often one that many second language learners find too fast. Further, listeners cannot go back and reexamine what was said, and in the case of second language listeners that may be very imperfect (114).

In the case of speaking skills, training teachers should always remember that maximizing time is a must in ESP. Therefore, they need to have in mind this question: What are my ESP activities intended to develop in my learners, knowledge or skill? A clear understanding of that distinction makes the difference between straightforward, goal-oriented lessons and meaningless instruction. When ESP teachers have stakeholders pressure, their decisions are made upon that distinction. Bygate distinguishes them like this: "A fundamental difference is that while both can be understood, and memorized, only a skill can be imitated and practiced" (4). Considered as a skill, speaking requires specific pedagogical actions. ESP teachers should not invest their -and their learners- precious time implementing activities to let their students know about target language. They rather need to focus on what is essential for them in order to perform effectively while communicating in English.

One example of how training teachers can design and implement meaningful activities for implementing the skill of speaking is making a connection between listening and speaking. By choosing an appropriate, authentic listening text, teachers can design activities to help learners develop the strategy of recognition. Teachers can elicit from learners to recognize in the text phrases or words that indicate the following features of spoken language: Improvisation, abbreviation (ellipsis), conventional phrases use and taking shortcuts to save time while speaking (14). This exercise requires several samples, probably and going from the simplest samples to the most complex ones. Once learners have had enough practice with this, teachers can bring them to work on developing the speaking skill by means of activities in which learners can make use of the same language features used by the native speaker. In this way, training teachers can develop the concept of dual or multiple purposes of ESP activities. Time is taken advantage of while learners find the lesson appealing and challenging.

3.3 Stage three: Evaluating learners' skills in ESP

An initial question in this part is how often ESP learners should be assessed. Hutchinson and Waters suggest that evaluations should take place in the first week of the course, at regular intervals throughout the course, at the end of the course and -if possible- after the course (155).

3.3.1 Evaluating Listening and Speaking skills

As it was already mentioned while discussing about course design, ESP practitioners need to develop fair, valid and reliable evaluation instruments. In the case of Listening and speaking, ESP practitioners need to be aware of the influence of background knowledge on learners' language performance. This is remarked by Douglas (143). For that reason, ESP evaluation rubrics should focus on how correct students' performance was, according to the expected outcome set in the objectives. In other words, what

evidence of input provided in class is shown in student's outcome. Was class input necessary to complete the evaluation task, or it could have been completed without that instruction and / or practice? Of course -and more often than in GE- an ESP class is seldom homogeneous, and proficiency levels vary in a same group of learners. Certainly, one ESP evaluation activity can be designed to evaluate both skills at the same time, as long as ESP testers focus on evaluating learners' progress or proficiency thanks to current course. For that reason, it is important to design evaluation activities in such a way they can be confronted with initial diagnose tests.

3.3.2 *Evaluating Reading and Writing Skills:*

Evaluating these two skills in ESP requires taking into account the influence of background knowledge in students' performance. Dudley-Evans and St. John suggest the following:

One characteristic of ESP writing tests is the provision of input and specification of purpose and audience. This approach also means that the examiners do not have a conflict between assessing language and content which increases reliability in marking. By setting two short pieces, a wider sample is taken and students have more chance to do well. Dudley. (125)

The workshop will be a great opportunity for ESP training teachers to trial different samples of ESP writing tests.

In the case of ESP reading tests, training teachers will need to develop the ability to choose appropriate texts for the test. Subject knowledge, vocabulary and language complexity should be carefully examined so that the test can be appropriate for learners and questions made upon it may reveal the improvement of learner in the present course. One advantage ESP practitioners may take advantage of is that English for Occupational purposes (EOP) examinations may set reading/writing integrated tasks, with just a few specific comprehension questions. (226).

4 Conclusion

This paper was intended to show evidence of the great need of training GE teachers for teaching ESP *Cursos de servicio* at Universidad Nacional, Costa Rica. The framework for these reflections has been the common concern among *Cursos de servicio* colleagues in terms of how effective our courses are compared to learners' expectations and real needs.

A workshop was proposed in which training teachers could be guided to design and implement courses based on a learners' needs analysis. Several considerations about the different stages of the process of course design, implementation and evaluation were offered according to recommendations provided by review of literature and ESP practitioners. Further research can be addressed to work on detailed content for each course, as well as interests of stakeholders (Companies, Government, etc). It is crucial for course designers to take into account expectations of market and employees.

This paper is the full text of a presentation offered al CILAP 2011, at Universidad Nacional Costa Rica. Both paper and presentation are intended to contribute with colleagues to improve our teaching. It is in benefit of our learners and in our own, since the more in accordance with learners' needs our lessons are, the better for them and for us.

References

- Bygate, Martin. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Print.
- Douglas, Dan. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Print.
- Dudley-Evans, Tony and Maggie Jo St. John. *Developments in ESP. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Print.
- Holme, Randal. *ESP Ideas*. Oxford: Longman, 1996. Print.
- Hutchinson, Tom and Alan Waters. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Print.
- Kavalauskienė, Galina and Jelene Suchanova. "Read-To-Write Tasks in English for Specific Purposes Classes". *Santalka. Filologija. Edukologija* 18.4 (2010): 57-65. Academic Search Complete. Web. 15 July 2011
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000. Print.
- Mendelson, David J. and Joan Rubin, ed. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. N.Y: Dominie Press, Inc., 1995. Print.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context*. Third Edition. USA: Thompson Heinle, 2000. Print.
- Riasat, Ali. "Teacher's Training: a Grey Area in Higher Education." *Asian Social Science* 6.7 (2010): 43-48.
- Institute of Education and Research, Bannu, Pakistan. Web. 21 June 2011
- Richards, Jack C. and Theodore S. Roberts. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Print.
- Teodorescu, Adriana. "Teaching English for Specific Purposes". *Buletinul Universității Petrol –Gaze Din Ploiești* 62.2 (2010): 67 -74 Seria Filologie. Dimitrie Cantemir Christian University. Web. 21 June 2011
- Van Patten, Bill. *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. USA: McGraw Hill, 2002. Print.
- Williams, Marion and Robert L. Burden. *Psychology for Language Teachers. A social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Print.
- Woodward, Tessa. *Planning Lessons and Courses. Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Print.

Empowering Nationalism: The Need for a Historiographic Approach in Costa Rica's Translation and Interpretation Studies

Bianchinetta Benavides Segura
Universidad Nacional, Costa Rica
bbenavid@una.ac.cr

Adriana Zúñiga Hernández
Monterey Institute of International Studies, USA
Universidad Nacional, Costa Rica
a.zuniga@tradintersa.com

Abstract: The objective of this presentation is that of advocating the need to analyze the contribution of translation and interpretation to Costa Rica's national history and development in order to provide professionals in these fields and the general public with a series of historical facts that would not have been possible without appropriate translations or interpretations. By analyzing a variety of sample texts from different periods of our country's history, a timeline is drawn up to show the presence of the work of those translators and interpreters present in the history of our country. It is striking that, despite the existence of a nationally and internationally renowned graduate program in the area and a recent improvement in the laws governing the practice of translation and interpretation, most of the Costa Rican population continues entrusting this important work to people without any specific training in translation, simultaneous interpretation, or any of the other sub-disciplines of the profession. This presentation aims to empower the identity of the oral and written linguistic/cultural mediators throughout the historical evolution in order to understand the different profiles adopted according to the social demands of certain moments in history.

Keywords: Translation, Interpretation, Costa Rica, Historiography, Applied Linguistics.

Resumen: El objetivo de esta presentación consiste en abogar por la necesidad de analizar el aporte de la traducción y la interpretación en la historia y el desarrollo costarricense, con el fin de que los profesionales de estas especialidades y el público en general cuenten con una publicación acerca de hechos históricos que no hubieran sido posibles sin una oportuna traducción o interpretación de los mismos. Por medio del análisis de una variedad de textos políticos, comerciales, científicos, técnicos y religiosos, se propone la conveniencia de trazar una línea cronológica que demuestre la labor de aquellos traductores e intérpretes presentes en la historia de nuestro país desde 1502 hasta la primera década del siglo XXI; y el resultado final sería una publicación que identifique, en forma objetiva, aquellas condiciones laborales y competencias de los intérpretes y traductores desde la conquista hasta la actualidad. Sorprende el hecho de que, pese a la existencia de un programa de posgrado en el campo ampliamente conocido a nivel nacional e internacional y una reciente mejora en las leyes que regulan el ejercicio de la traducción e interpretación, se continúe

confiando tan importante labor a personas sin ninguna formación específica en traductología, interpretación simultánea o cualquiera de las demás subdisciplinas de esta profesión.

Palabras clave: Traducción, Interpretación, Costa Rica, Historiografía, Lingüística Aplicada.

1 Introduction

Unlike many countries of the European Union and Latin America, the role of translators and interpreters in its national history has not been assessed in Costa Rica. It is widely believed that being bilingual suffices to be a translator or an interpreter. However, in other countries with a better established tradition of translation studies, it is clear that these professions require much more than knowing a second language. This historical ignorance exists not only among the general public, but also among the professionals of these disciplines.

To date there is no reference source in Costa Rica specifying the contribution of translation and interpretation in history. This represents a serious problem, because the lack of said assessment has an impact on the professional recognition of translators and interpreters before the law and the general public, unlike what happens with other professional groups, whose fees and obligations are clearly established. Therefore, this presentation has the objective of advocating the development of a project to fill a gap in Costa Rica's translation studies by systematically analyzing the participation of translators and interpreters throughout the most important events in our country's history in a source from a prestigious publisher.

Until recent years, due to the lack of formal education options, people thought that being a "self-taught" or "empirical" translator or interpreter was sufficient to perform successfully in these fields. While no one can question the value of practice and experience, currently there is no excuse for not obtaining an academic degree to be better prepared. In this sense, the country has different programs (including one at the graduate level) that can provide many theoretical and practical tools that will assist us in our professional performance.

At a curricular level, the need to professionalize translators and interpreters has been fully recognized as programs of study, for instance, that of the Professional English-Spanish Translation Master's Degree Program at the Universidad Nacional, have included in their curriculum courses that raise awareness in trainees about the fact that translation is a science and, therefore, is subject to research. However, customers in the market, far from knowing this reality, rather equate empirical translators and interpreters to those who have formal academic training in Translation Studies. This situation forces the latter to make constant efforts to gain respect for the profession.

The proposed project seeks to support institutions devoted to translator and interpreter preparation, through the development of a source that complements all the existing literature on the history of translation and interpretation in other countries. Thus, it is expected to reassess the meaning, scope, history and importance of professional translation and interpretation to assert its role nationally and internationally: first, through the interaction of the researchers with embassies, ministries, museums, and related agencies; and, then, through effective outreach activities and distribution of the document

that results from this process. This project hopes to achieve a real assessment of the contributions that these disciplines have made to the political, social and economic development of our country through the analysis of texts translated and interpreted from and into English, French, German and some Costa Rican indigenous languages, among others. At the same time, it strives to create a solid foundation that will allow other researchers, students and teachers to delve into specific areas of the national history of translation and interpretation.

2 Inquiring into the Role of Translation and Interpretation in Nation- and Profession-Building

Historiography refers to the bibliographical and critical study of texts (oral and written) about history, their sources, and the authors who have dealt with this matter. The development and analysis of translation and interpretation as disciplines have their origins in antiquity. Thus, the first step in the process of assessing the role of translators and interpreters at the national level is to review the beginnings of both professions.

Even though people usually talk about Translation and Interpretation, in that order, as Novo points out, speech precedes the written language; hence, it is logical to think that interpretation took place long before translation, and that since the dawn of civilization man has probably needed someone to interpret when encountering speakers of other languages (3-4). Therefore, it can be said that interpretation has been present in the history of mankind since immemorial times if understood both as the *process* of linguistic and cultural mediation conveying the message of an oral (original) discourse to an oral (target) discourse—preserving equivalence in meaning, tone, register and intent of the original text—, and the *product* of this process.

There is evidence that the footprint of interpretation in the history of mankind is longstanding. Harris says that interpretation as an activity is documented in hieroglyphs from the time of the Pharaohs (Carr et al. 1). According to Greek mythology, Hermes was the first representative of the profession as he was responsible for interpreting, in an intelligible and meaningful way, the messages from the gods to mortals. Furthermore, as he used a magic hat that made him invisible, Hermes was capable of doing his work without interrupting speakers (Bleicher at Taylor-Boulandon 7). Paradoxically and unfortunately, this quality of invisibility, still very expected of any good interpreter, coupled with the ephemeral nature of the product of interpretation, left the great and ancient heritage of this work unnoticed for many years, leading to a lack of records and formal research of this profession.

According to Daniel Gile (cited by Shlesinger in Felix 752), it was not until the 1950s and 1960s, with the emergence of multiple international organizations that constantly required this type of competent and quick oral mediation (Setton 25), that people began to show a consistent interest in this line of work, leading to the development of some studies on interpretation—which took advantage of the then newly developed equipment and the permits to record and play the original speech and the interpreted one—, and initiating the first efforts to establish academic and professional credentials for practitioners (Setton 26).

During the discovery of the Americas, there were interpreters who accompanied and helped the conquerors and settlers from Genoa, Portugal, Spain, France, Holland, and

England. For example, Christopher Columbus had the support of Cristobal Rodriguez, who was given the nickname "the Tongue" having learned the language and culture of the Taino indigenous people of Hispaniola (Taylor-Bouladon 11). Rosenblat says that when Columbus arrived to American land, he was faced with a thousand languages grouped into some 133 families, among which the most important were the Aztec (with more than twenty varieties) in Mexico, the United States and Central America; the Maya-Quiche and Nahuatl in Mexico, Guatemala and Central America; the Chibcha in Colombia; the Caribbean in the Antilles and Venezuela; the Tupi-Guarani in Paraguay, Uruguay and northern Argentina; the Aymara and Quechua in Ecuador, Peru and Bolivia; and the Araucan in Chile. Without a doubt, though reliable data are lacking, contacts were established between the various indigenous tribes which, in turn, strongly suggests the existence of interpreters (72-74).

Now let us consider the case of translation. Just like interpretation, translation is also a process of linguistic and cultural mediation, but it works with written discourse, and it includes different specialties: technical, standard, and specialized translation. Steiner claims that a significant part of the history of translation in the Western hemisphere has to do with the translation of biblical texts as the first attested written translations were of the Holy Scriptures (35). Translation also played an important role in the dissemination of scientific knowledge in Europe as the translations about science and philosophy were translated into Arabic. This learning spread throughout Europe from the 8th century until the 15th century (Bastin 2008). In Latin America, however, there are no records of translation activity as well documented as those that exist for Luther's translation of the Bible into German. An extremely important fact, attributed to translation during Columbus' America, is the implementation of the use of Spanish (the language of Castile) as a regional language. However, it is noteworthy that almost all the books had a very transient life in America (Bastin 2009). Although many valuable European works were translated into indigenous languages, as required by colonialism, perhaps the most important translations are the ones of texts of the now vanished American cultures.

Why is it recommended that interpreters and translators be the ones who inquire about the past of their profession? Because, echoing the words of Drallny, being an interpreter or a translator is a way of life, a daily routine of reading and gathering information through all available means in today's world; it is to have a calling towards faraway lands and adventures in unknown worlds, nostalgia and thirst for knowledge, eagerness to learn everything, endless curiosity to live everything on this planet, endless desire to continue learning and humility, above all, to admit that one knows little of nothing (17-18).

Given the above, it is likely that interpreters and translators, as dedicated researchers and people who know very well the many features of their work, will have a greater chance of "finding out" about themselves than any layperson. Bowen wonders if the knowledge of the history of interpretation—and translation—can contribute, directly or indirectly, in their teaching and learning and if the lessons of the past can help us to reach conclusions about the ethics of those who currently belong to these professions (Dollerup 167).

According to Drallny, interpreters [and translators] are not only born, but now are also created (25). To paraphrase Van Hoof, studying the history of translation and

interpretation involves reviewing the history of the world and cultures (Dollerup 170). Therefore, we share the idea that the teaching of the history of these fields will enable students and practitioners not only to expand their general knowledge, invaluable in this profession, but also to be motivated to understand the consequences of their professional performance and understand the importance of working conditions. Moreover, we also agree with Bowen's idea that every profession requires a sense of perspective (as cited in Dollerup 172). Without it, translators and interpreters may not have a self-image and, hence, will not know how to fully assess the importance of their work, as doctors, lawyers and other professionals who know well the history of their professions do.

As clearly pointed out by Gile, and taking into account the various studies on the work of translators and interpreters in the history of mankind, it is easy to see the great diversity that exists, even by period and geographical location, in terms of performance levels (high and low) and conditions (social prestige, responsibility, exposure, and education, among others) of interpreters (1, 2). It will be worth having all this in mind during the historiographic analysis of translation and interpretation services in Costa Rica to see if the current lack of recognition of high level translators and interpreters is the result of a negative effect generated by the low level ones of the past or the present.

According to Setton, the task of the interpreter, and the translator, is to appropriate and recreate the extended discourse of the sender (6). Contrary to what many people think, it is not "a job about the language, but the language is the tool that translators [and interpreters] use to get the message across to others in a fully comprehensible way" (Florence Herbulot in Siu 4). In order to achieve an equivalent effect, it is essential to master both the languages and the cultures involved, as the ideal role for those engaged in this profession is to serve not only as a linguistic mediator, but also as a cultural one (Kondo in Gambier et al. 158).

Adler makes the following assertion: The larger the differences between the culture of the sender and the receiver, the higher the probability that an error of intercultural communication will take place. If accepted as true, it is necessary to consider the six levels in which, according to David Katan, any culture can be defined: environment, behavior, abilities, values, beliefs and identity (Kondo in Gambier et al. 151-152).

Jones, meanwhile, warns that cultural difficulties, which every interpreter [and translator] faces, can manifest themselves both explicitly and implicitly (3). We must keep all this in mind when looking for and analyzing historiographic data on interpretation and translation activities in Costa Rica because of its importance in terms of the competence of the practitioner and the impact it can have on the product. Mascuñan and Alonso assert that each university is framed within a socio-economic, linguistic, and cultural context, and thus, universities should address, not exclusively but among other things, their needs based on their environment. Furthermore, they add that to meet those needs, it is necessary to know that context, reflect upon it and its needs, analyze its requirements, and think about the things it can be offered and the way to improve the training of professionals who will join that environment (in Felix 804).

These words lead to the idea that it is of the utmost importance to carry out historiographic research within the Universidad Nacional that allows students, professionals and the general public to learn the origins, evolution, role and level of recognition of these professions in the country. As teachers and *practisearchers*,

employing Gile's term—which Mascañan uses in Felix—to appoint professionals who in turn are researchers (805), it is hoped that this knowledge will improve. Below Lieven D'Hulst explains the image and the current conditions of those exercising this profession:

History is virtually the only means by which the discipline of translation studies can achieve some measure of coherence – by showing how divergent traditions of thought and activity are in fact similar or interconnected, by linking the past to the present. (Woodsworth in Dollerup and Appel 12)

Iciar Alonso states that knowing the answers designed in the past to facilitate communication between heterogeneous linguistic groups might help us avoid repeating other people's mistakes and better understand an increasingly multilingual and multicultural society (1); and this would enable comprehensive training in this field. As Baigorri, who notes that interpreters [and translators] interested in history are the ones who should bring forward this recovery work by themselves (1), it is agreed that the historiographic analysis of the work of pioneering interpreters and translators cannot and should not be delayed any longer.

Alonso states that translation and interpretation, as daily practices, have supported all those historical events whose protagonists, main and/or secondary, did not share the same cultural and linguistic identity, and as a cultural practice, the jobs of the interpreter and the translator, consciously or unconsciously, have helped shape that identity (3).

Furthermore, we concur with Alonso that these studies also allow one to discover the identity of the oral and written mediator throughout the historical evolution in order to understand the different profiles adopted according to the social demands of certain moments in history (12). Such adaptation will be followed in the future to respond effectively to the changes and market needs and to continue assisting political, economic, social and cultural exchanges in Costa Rica and the rest of the world. Unfortunately, as Margarita Novo explains, in Costa Rica these disciplines are not given proper recognition or value due to ignorance on behalf of the professional, the public and the government itself, of the effort, the quality of knowledge and the conditions that this professional must meet (6). Based on all of the above, it is possible to see that translators and interpreters do not value their work due to the lack of knowledge about their origins, and this is why carrying out this type of research is so urgent.

The objective of the proposed project *Historiographic Reconnaissance of Translation and Interpretation in Costa Rica: Analysis of the Contribution of these Disciplines to National Development* is to analyze the contribution of these two disciplines to Costa Rica's national history and development, and to provide professionals in these fields and the general public with a document about historical facts that would not have been possible without appropriate translations or interpretations. As mentioned previously, only by means of the critical analysis of their origins will T&I professionals gain total awareness of where they come from, truly value their work, and believe in what they do; this is where the relevance of this research lies.

This research will be conducted as an empirical, exploratory study. So its hypothesis is framed—as defined by Williams and Chesterman—in the scope of a predictive hypothesis (77), aimed to compare the T&I work that occurred between 1502 and the early 21st century that influenced national historical development. By considering

the lack of recognition of the work of translators and interpreters as a research variable, one can predict that such condition is a result of ignorance of the general public on the role that these professionals have carried out in the historical development of our country.

The process used to test this research hypothesis is what Anthony Pym called a descriptive methodological process of documentary corpus, which includes oral and written texts from in a specific time frame. Its chronological extension is justified by means of a stratified random corpus of analysis during the first year of the project, which will be paired with a parallel non-randomized corpus of analysis during the second year.

The historiographic nature of the present research arises from the qualitative scope of the problem: studying the historical moments that allow a constructive understanding of the meaning and significance of social actions. On the other hand, the research problem variables are linked directly with the general objective in proposing, from a historiographic perspective, that: the role of a study of oral and written texts from early Costa Rican history opens space for an analysis of the context of translation and interpretation; it results in the basis for obtaining correlated, explanatory and analytical research findings about the reasons which have led to a lack of operational definition of the professions studied.

Given the documentary nature of the corpus, procedures for data collection will begin with an indirect sequential observation to be structured and distributed equally between the two researchers, each for the sake of analysis of the facts of each one's specialty. Data collection includes monthly review sessions of the historical archives at the National Archives, the National Museum, the Ministry of Foreign Affairs, the United States Embassy, the consulate of several countries, among many others. As research progresses, this distribution will be revised to ensure its relevance and complemented by weekly visits to the various specialized libraries and on-going visits to online databases, such as the Virtual Library at the University of Alicante, Spain. Collection procedures will also include regular interviews of national and international experts in the field of translation studies and history, by means of structured interviews during the first year accompanied by non-structured interviews in the later stages of the research process.

Finally, office work shall be used to validate the collection and study of data, so that its interpretation be consistent with the conclusions and the nature of historiography itself. Through reference to contemporary theories on translation and history, the project's key findings will be drawn, hence fulfilling the initial objectives and achieving objective observance of the entire process from a historiographic perspective.

3 Conclusions

The variety of articles and projects on translation in Costa Rica from the last 15 years shows a significant advance in research developed in the country's academic context. Although there are fewer products in the field of interpretation, they have been significant contributions to the research of this discipline. However, in both cases, the investigations have been conducted in the framework of university studies so that those results are known in the context of the corresponding sponsoring institutions. The Costa Rican public is generally unaware of the complexity and nature of translation and interpretation, not to mention their impact on national development. This situation creates an unfavorable environment for those individuals and entities that seek to regulate and professionalize our work environment.

The recent events surrounding the territorial conflict in Calero Island²⁸ have brought to the attention of all Costa Ricans the impact a poorly translated text can generate. Our research takes advantage of this fact as the reference point to start a historiographic analysis process that will undoubtedly generate a change not only in the perception that the general public has of translators and interpreters, but in the perceptions translators and interpreters have of themselves.

Hence, a simple historical review of some general political, economic, and cultural events within the development of Costa Rica envisions the impact of the work done by the translators and interpreters involved. Therefore, the proposal is to develop a historiographic analysis to be compiled into a reference source for ambassadors, business leaders, and other professional groups in whose hands lies the ability to generate a change in the labor market in Costa Rican translators and interpreters. Thus, it is expected to achieve a breakthrough in empowering our profession.

Acknowledgements

To M.A. Hellen Varela and M.A. Greivin Rodríguez for their constructive criticism and technical support during the administrative approval stage of the project *Historiografía de la Traducción e Interpretación en Costa Rica*.

References

- Abad, Merino. “‘Aquí hay necesidad de persona capaz en muchas lenguas’. El oficio de intérprete en las últimas fronteras de Castilla”. *Tonos Digital*. Revista electrónica de estudios filológicos. Sección Estudios No. 10, November 2005. 1-31. Web.
- Baigorri Jalón, Jesús. “La voz de los intérpretes: ecos del pasado”. In: *Historia, historiografía, interpretación*.pdf. Universidad Pompeu Fabra: Barcelona, 2007. 12 Mar 2010. Web.
- Bastin, Georges L. “Por una historia de la traducción en Hispanoamérica”. *Íkala* Vol. 8, Nº 14, 2003, pp. 193-217. 30 March 2010. Web.
- and Paul Bandia (Eds.). *Charting the Future of Translation History*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2006. Print.

²⁸ Calero Island, a continental island located between the mouth of the San Juan River and the Caribbean Sea, is administratively part of the Costa Rican Limón province and the largest island in the Central American country. The 1858 Cañas-Jerez Treaty established that the boundary between Costa Rica and Nicaragua would be the San Juan River. The difficulties in accurately establishing the boundary of the San Juan River caused historical incidents between Costa Rica and Nicaragua, until the 1888 award of President Cleveland clarified many confusing points of the treaty. In November 2010, a diplomatic incident occurred between the two countries due to allegations of Costa Rica regarding the military invasion of Calero Island by the Nicaraguan army. Nicaragua rejected the allegations by arguing, among other reasons, that their occupation was valid and within their boundaries, as shown using the service of "Google Maps". According to Costa Rica, the wrongly-demarcated border in the service was the product of an error in the Spanish translation of the map specifications. Four months later, on March 8, 2011, the International Court of Justice called both countries to the reading of the resolution measures requested by Costa Rica, which was awarded with the environmental stewardship of the disputed territory. Nicaraguan militia and all civilians were ordered out of the occupied area. As an unprecedented act of territorial invasion which underscores the implications of using a poorly translated document, this fact has become a historical moment of great impact on Costa Rica.

- Beirute Gamboa, Adriana. *Tendencias del traductor jurídico costarricense en los últimos treinta años (investigación monográfica)*. Thesis. Heredia: Universidad Nacional, 2008. Print.
- Bowen, Margereta. "Interpreting Studies and the History of the Profession". In: Dollerup, Cay and Annette Lindegaard, Eds. *Teaching Translation and Interpreting 2*. Philadelphia: J. Benjamins, 1994. 167-173. Print.
- Fernández Guardia, Ricardo. *Cartilla Histórica de Costa Rica (hasta 1948)*. San Jose: Lil, 2005. Print.
- García Yebra, Valentín. *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos, 1994. Print.
- Gile, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Philadelphia: John Benjamins, 1997. Print.
- Harris, Brian. "Foreword: A Landmark in the Evolution of Interpreting". In: Carr, Silvana E. et al., Eds. *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Philadelphia: John Benjamins, 1997. 13. Print.
- Hatim, Basil, and Ian Mason. *The Translator as Communicator*. London: Routledge, 1997. Print.
- Histal. *Historia de la Traducción en América Latina*. Université de Montreal. 30 March 2010. Web.
- Lefevre, André. *Translation/History/Culture: A Sourcebook*. London: Routledge, 1992. Print.
- Mascuñán Tolón, Silvia and Luis Alonso. "Interpretación y Universidad". In: Félix Fernández, Leandro (coord.). *II Estudios sobre traducción e interpretación (2.º vol)*. Málaga: Universidad de Málaga, 1997. 803-808. Print.
- Méndez Alfaro, Ricardo J. et al. *Almanaque histórico costarricense*. 4th. Edition. Heredia, Costa Rica: EUNA, 1994. Print.
- Novo Diaz, Margarita. *El intérprete costarricense (investigación monográfica)*. Thesis. Heredia: Universidad Nacional, 2001. Print.
- Pym, Anthony. *Epistemological Problems in Translation and Its Teaching*. Teruel (España): Caminade Editions, 1993. Print.
- . *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome, 1998. Print.
- et al.. *Beyond descriptive translation studies: investigations in homage to Gideon Toury*. Philadelphia: John Benjamins, 2008. Print.
- Sanz Tapia, Ángel. "La aculturación indígena: los primeros españoles indianizados". In: Real Academia de la Historia, Ed., *Congreso de Historia del Descubrimiento (1492-1556): Actas*. Vol. II, Madrid: Imprenta Taravilla, 1992. 301-366. 14 March 2010. Web.
- Schulte Rainer and John Biguenet. *Theories of Translation and Anthology of Essays from Dryden to Derridá*. London: Oxford University Press, 1992. Print.
- Setton, Robin. *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. Print.
- Siu, Priscilla. "La interpretación: tipos, experiencias y sugerencias prácticas". Workshop. Asociación Nacional de Traductores e Intérpretes Oficiales (ANTIO). San Jose, November, 1999. Print.
- Steiner, George. *After Babel Aspects of Language and Translation*. London: Oxford University Press, 1998. Print.

- Vega, Miguel Ángel and Rafael Martín-Gaitero (Eds.). *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense, 1997. Print..
- Weissbort, Daniel and Astradur Eysteinnsson (Eds). *Translation-Theory and Practice A Historical Reader*. London: Oxford University Press, 2006. Print.
- Woodsworth, Judith. "Teaching the History of Translation". In: Dollerup, Cay and Vibeke Appel, Eds. *Teaching Translation and Interpreting 3*. Philadelphia: John Benjamins, 1995. 9-17. Print.

About Bianchinetta Benavides

Lic. and M.A. in Translation - Universidad Nacional, Costa Rica. Thesis director and reviewer of the M.A. in Translation since 2005. More than 15 years of experience as university professor of TESOL, linguistics and translation. More than 10 years of experience in technical and specialized translation in different fields such as Computer Programming, Finance, Business Management, Marketing, and Biology. Coordinator of several teaching, research and extension projects at Universidad Nacional and other institutions. Coordinator and researcher of the project *Historiografía de la Traducción e Interpretación en Costa Rica*.

Bianchinetta Benavides' address

Apdo 2809, Heredia, Costa Rica

About Adriana Zúñiga

Lic. and M.A. in Translation - Universidad Nacional, Costa Rica. M.A. in Conference Interpretation - Monterey Institute of International Studies (on a Fulbright Scholarship), United States of America. Former university professor and thesis reviser at the Lic. and M.A. level - Universidad Nacional. Co-founder and owner of Servicios Profesionales Tradinter S.A. +15 years of experience as Conference interpreter, medical interpreter and translator, sworn interpreter and translator (Ministry of Foreign Affairs and Worship of Costa Rica), liaison and over-the-phone interpreter in different fields, such as IT, Medicine, Pharmacology, Social and Political Sciences, Environment, Energy, Disarmament and Conflict Resolution. Co-researcher of the project *Historiografía de la Traducción e Interpretación en Costa Rica*.

Adriana Zúñiga's address

Apdo 8-4910, San José 1000, Costa Rica

Materials Evaluation in the Language Class

Shirley Camacho-Chaves

Universidad Nacional, Costa Rica

shilycam@hotmail.com

Didier Rojas-Cerdas

Universidad Nacional, Costa Rica

didierrojas921@hotmail.com

Resumen: El siguiente estudio presenta un instrumento para una evaluación vasta y profunda de un libro de texto para la enseñanza de inglés como lengua foránea o como lengua extranjera. Este instrumento puede ser aplicado a cualquier otro texto para la enseñanza de lenguas en el mercado, sin embargo, para algunos libros deberá ser adaptado. Con el fin de validar el instrumento, lo aplicamos al siguiente libro de texto: *Interactions I: Integrated Skills*. McGraw Hill. New York: New York. Este libro es usado en muchas instituciones de enseñanza de inglés alrededor del mundo. De hecho, los autores de este estudio lo hemos usado por más de cuatro años, en la Universidad Nacional de Costa Rica. Aplicamos el instrumento con dos propósitos: por un lado lo quisimos poner a prueba y por otro lado quisimos evaluar este importante libro de texto.

Palabras clave: instrumento, evaluación, libro de texto, enseñanza de lenguas.

Abstract: The following study presents an instrument for a deep and vast evaluation to ESL and EFL textbooks. The present instrument can be applied to any textbook in the market, though for some books, modifications would have to be made. During the current study we applied the instrument to the following textbook: *Interactions I: Integrated Skills*. McGraw Hill. New York: New York. This textbook is used in many different schools around the world. As a matter of fact, we have been working with this textbook for over four years, in the Universidad Nacional de Costa Rica. The purpose of applying it is twofold: on the one hand we want to put the instrument to test and on the other hand to scrutinize this important textbook.

Keywords: instrument, evaluation, textbook, language teaching.

1 Introduction

According to our research, and in our understanding, most ESL/EFL teachers have been puzzled, at some point of their career, when choosing the right textbook for their classes. Most professionals researched or asked seem to agree on the fact that there is not enough and well-systematized material to evaluate textbooks. The current paper presents an instrument to evaluate ESL and EFL textbooks. It consists of a rigorous checklist to scrutinize the different areas of the content and format of a textbook. The checklist should be as complete as necessary to examine all the important areas. Namely, we refer to areas such as the four basic skills (listening, speaking, reading, writing), plus other important subareas such as (culture, grammar, vocabulary, evaluation) as well as the format areas of (layout, organization, attractiveness to the teacher and the students and

the teaching approach). During the current paper this instrument is presented, and as well, is put into practice to evaluate a textbook.

The current instrument was applied to the following textbook: Interactions 1, Integrated Skills. This is a theme-based, three-level, four skills ESL/EFL series designed to prepare students for academic content. The series combines communicative activities with skill building exercises in listening, speaking, reading, writing, and grammar to boost students' academic success. This series of textbooks has been used by the Universidad Nacional, Costa Rica for a good number of years. These books are the main bibliography in a program offered to thousands of students who receive ESL training by this school.

This university trains over a thousand students every semester in an eight-hour course per week. The goal of the university is to prepare the upcoming professionals to have a good command of the English language. All of this is due to the imperative need of English-proficient professionals the country has, as the result of the growing number of international companies that are opening their branches in the country, as well as the multiple outsourcing call centers. Because of the importance of this venture, we consider a paramount task to use this instrument with a twofold purpose: to evaluate the textbook used in this program and test our own textbook evaluation instrument.

2 How to choose an appropriate textbook (Literature review)

When teachers or administrators go to educational bookstores to look for textbooks for their English courses, it is motivating to find the many options we have nowadays. However, what seems to be an advantage at the beginning might turn into a challenge. The reason is simple: How to know if we are choosing the right option? In his article: *ESL Textbook Evaluation Checklist*, Joshua Miekley states some of the challenges we face when choosing the most appropriate textbook for our ESL/EFL course.

While the quality of ESL reading textbooks has improved dramatically in recent years, the process of selecting an appropriate text has not become any easier for most teachers and administrators. Program directors and classroom teachers are under pressure to adopt new reading textbooks on a fairly regular basis, and often on a short notice. While publishers' representatives may provide some informed assistance, their need to sell new products clearly influences their recommendations. (Miekley, 1)

Miekley states very valid points that make us meditate and wonder about a solution, or at least good help to go about this challenge. Other authors have similar opinions about this issue.

As teachers, many of us have had the responsibility of evaluating textbooks. Often, we have not been confident about what to base our judgments on, how to qualify our decisions, and how to report the results of our findings. It seems to us that to date textbook selection has been made in haste and with a lack of systematically applied criteria. (Hasan Ansary and Esmat Babaii, 1)

Most English teachers with some experience would have to agree with Hasan Ansary and Esmat Babaii; it is not easy to tell which book would be the best option. Sometimes we let nice-looking and colorful textbooks convince us with their look, and on

the other hand, overlook the pedagogical quality of good books because they are not attractive in their look. The appearance is definitely important, but is just one more of the many aspects that need to be evaluated.

A successful English course should be formed by many features. Among those, firstly, there should be motivated learners, secondly, well-prepared teachers who know how to mediate the knowledge. And thirdly, a fundamental aspect is to have a great and appropriate textbook. The well-functioning of these elements assures successful end results in ESL and EFL courses. Being the importance of textbooks in a language course so great, administrators, curriculum designers, and teachers should count with tools to evaluate the textbooks they use in their course programs. Brian Tomlinson comments in his book: *Materials Development in Language Teaching* some valuable aspects.

The complex nature of modern-day materials, and the extent to which their extent is now widespread, necessitates a means of closely analysis materials so that we can see 'inside' them and take more control over their design and use. As one of the main 'Tools of the trade' in language teaching/learning, it is important that we understand the nature of the materials with which we work. One of the downsides of the professional production of contemporary material is that, for many teachers and learners, materials appear as *faits accomplis*, over which they can have little control. (Tomlinson 205).

Most administrator coincide that they would like to have the most pertinent materials to develop their courses, nevertheless, they also agree that in most occasions, the best they can do is to ask the professors, who will give the courses, to choose the textbook they consider the most appropriate in the market. However, by just a flip look or the recommendation of a book seller it is hard to determine what is really suitable to reach the best results. This instrument is an attempt to provide those in charge of making the decisions, a more scientific and standardized way to assess the textbooks.

Additionally, Carl H. Jonhson in his article '*Choosing Materials that Do the Job*' adds very important insights to this topic.

The importance of text materials in foreign language classrooms is a crucial issue and choosing a textbook and supplementary materials becomes a major area of concern for every foreign language teacher. While factors both external and internal to the school narrow the possibility of choice, several points must be considered in the selection process. The procedure suggested here includes the following items: (1) some pre-evaluation and pre-choice considerations affecting the reality of materials selection, including external and internal factors that may govern choices to be made; (2) a case study detailing the procedures followed in a fairly large metropolitan school district's organizational approach to textbook evaluation and choice; and (3) the practical realities of the evaluation process for the teachers who are evaluators, choosers, and users. (Johnson 67)

We agree with the statement Johnson makes, that when you as the teacher or somebody else chooses a book, it comes to represent most of the curriculum. Therefore, administrators and teacher should have high-quality tools to be able to do an objective evaluation. Unfortunately, that is not a reality in most cases; many of us, teachers, have had the frustrating experience of having to teach a class with a book that we consider

inappropriately chosen. It is a challenge when you as the teacher need to cover the content of a book that does not fit the topics and functions you want or need to develop. It is even worse when the book is so uninteresting that learner feel the inadequacy and question or express dislike for the textbook.

In most schools textbook are chosen without a previous exhaustive evaluation. It would be optimal if a commission with the preparation and the appropriate criteria were assigned to decide on the textbook. They ought to make the decision based on the students' needs and the context among other important aspects dictated by the goals they want to get.

3 Let's use our instrument (Main Body)

The checklist, which is included in the appendix, includes over eighty evaluation items to assess the different areas of a textbook. All the items use quantitative adjectives, next to the adjectives a range of number is given to help the evaluator have a more concise understanding of the adjective: almost always (99%-91%), usually (90%-51%), sometimes (50%-11%), almost never (10%-1%), never (0).

As a matter of practice, the checklist was applied to the following textbook: Interactions I: Integrated Skills. McGraw Hill. New York: New York. Baker, R. Linda et al. (2003). As we applied this instrument, we learned a lot about the textbook. We realized of some preconceptions we had about this textbook by just seeing the physical part. Even though we have used it for more than four years, the instrument helped us see it in a more objective way. We should confess that the result was much more favorable for the textbook than we had anticipated.

Below there is a brief explanation of the results; for a deeper analysis check the instrument in the appendix. For future reference, we will refer as *almost always* as the first, *usually* as the second, *sometimes* as the third, *almost never* as the fourth and *never* as the fifth.

3.1 Speaking

The results, in this area were pretty positive: seven out of ten items got the first grade, two got the second grade one got the fourth grade. This is the item that got a low grade.

3.2 Listening

The results, in this area were pretty favorable as well; ten items were asked in this section: five got the first grade, two got the second grade, one got the third grade, one got the fourth grade and one got the fourth one.

3.3 Reading,

The results, in this area were pretty favorable as well; seven items were asked in this section: four got the first grade, one got the second grade, one got the third grade and one got the fourth grade.

3.4 Writing

The results, in this area were pretty favorable as well; five items were asked in this section: three got the first grade, one got the second grade and one got the third grade.

3.5 Culture

The results, in this area were intermediate; six items were asked in this section: one got the first grade, one got the second grade, two got the third grade and one got the fourth one.

3.6 Grammar

The results, in this area were pretty favorable as well; six items were asked in this section: three got the first grade, two got the second grade and one got the third grade.

3.7 Vocabulary

The results, in this area were intermediate; five items were asked in this section: one got the first grade, two got the second grade, one got the fourth grade and one got the fourth one.

3.8 Evaluation

The results, in this area were intermediate; four items were asked in this section: three got the second grade and one got the third grade.

3.9 Layout

The results, in this area were pretty favorable as well; ten items were asked in this section: the first grade got five, the second grade got two, the third grade got one, the fourth grade got one and the fourth one got one.

3.10 Organization

The results, in this area were pretty favorable as well; three items were asked in this section: two got the first grade and one got the fourth grade.

3.11 Attractiveness to the teacher and the students

This part of the checklist was given to the students who are using the book; thirteen items were asked in this section to 34 students. This gives a total of 442 answers. Out of the total 67 were given to the first grade, 156 were given to the second grade, 178 were given to the third grade, 19 were given to the fourth grade and 15 were given to the second grade. For a brief look, check the next chart:

100%-91%	90%-51%	50%-11%	10%-1%	0%
Almost always	Usually	Sometimes	Almost never	Never
67 =(15.4%)	156= (35.8%)	178 =(40.9%)	19= (4.3%)	15= (3.4%)

3.12 Appealing to the teacher

The results, in this area were intermediate; five items were asked in this section: the first grade got two and the second grade got three.

3.13 The teaching approach

The results, in this area were intermediate; four items were asked in this section: the second grade got three and the third grade got one.

4 Conclusions

Regarding the evaluation applied to the Interaction 1 Integrated skills:

- a. The instrument placed this textbook in an intermediate scale. The results varied according to the area that was scrutinized. The activities that work the four basic skills (listening, speaking, reading, and writing) obtained a high grade.
- b. In the subareas of: (culture, grammar, vocabulary, evaluation), the evaluation was what we call *intermediate*, meaning that it got some positive and some negative grades.
- c. The format areas (layout, organization, attractiveness to the teacher and the students and the teaching approach), did not get a favorable grade. Neither the teacher, nor the students expressed to have a good perception of the book; on the contrary, many expressed their concern because the textbook was not appealing.
- d. This instrument helped us understand that this is an appropriate book in terms of content. The exercises meant to practice the four basic skills are appropriate and useful. However, the book has a big deficiency on the area of format and attractiveness. Neither the students nor the professors had a positive opinion about the textbook on this area. Interestingly, this area, which can be overlooked by the authors, is affecting the whole perception of the textbook.
- e. We discovered that book could have a great improvement if just the layout were improved, real pictures were added and the exercises had a connection with the real world.

References

- Bell Roger. T. *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching*. Great Britain: Billing and Son Ltd., 198. Print.
- Brown Gillian and George Yule. "Choosing materials". *Teaching the Spoken Language*. An approach based on the analysis of Conversation English. Cambridge: CUP, 1983. Print.
- Celce-Murcia Marianne and Lois McIntoch, Editors. *Teaching English as a Second Language*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc., 1979. Print.
- Jonhson, Carl H. *Choosing Materials that Do the Job*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Print.
- Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Print.
- Shrum, Judith and Eileen W. Glisan. "Using Technology to Support Contextualized Language Instruction." Teacher's Handbook. Print.
- Tomlinson, Brian. (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Yalden, Janice. *Principles of Course Design for Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1987. Print.
- Hasan Ansary and Esmat Babaii "Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks." The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 2, February 2002.
- Pilgrim, David. "The Brute Caricature." *Jim Crow Museum of Racist Memorabilia*. Ferris State University. Nov. 2000. Web. 20 May 2009.
- Miekley, Joshua. "ESL textbook Evaluation Checklist." *The Reading Matrix*. Vol. 5, No. 2, September 2005.

Sobre la autora

La profesora Shirley Camacho Chaves, cuenta con un Bachillerato en Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional; además de una Maestría en Segundas Lenguas y Culturas de la misma universidad. Desde el año 2006 funge como profesora de inglés en esta misma institución. Dentro de sus intereses de investigación se encuentran diversos temas relacionados con la adquisición de una segunda lengua, entre ellos: estrategias para las clases comunicativas, el diseño de materiales didácticos, la mediación pedagógica, entre otros. Posee estudios avanzados en LESCO, (Lenguaje de Señas de Costa Rica) e italiano

Sobre el autor

Didier Rojas Cerdas obtuvo el grado de Bachiller en la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en la Universidad de Costa Rica. Después se egresó de la Licenciatura en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional; posteriormente, obtuvo el grado de Maestría en Segundas Lenguas y Culturas de la misma universidad. Tiene quince años como profesor de inglés, los últimos cuatro los ha laborado para la UNA. Ha participado en varios programas dentro de esta universidad, en cuanta, ha sido capacitador en el programa CONARE/MEP, dirigido a profesores de secundaria y primaria en el idioma inglés desde el año 2008 y hasta el presente. Dentro de sus temas de interés esta la escritura de obras inéditas (cuento, novela y ensayo); ha presentado ponencias en temas como el dialecto de los jóvenes en Costa Rica y análisis sociolingüísticos de los chistes xenofóbicos entre otros.

Appendix

Evaluation Instrument

1	Are the instructions for the exercises clear?	X				
2	Do the exercises connect the students to the real-world use of the language?		X			
3	Is the language used in textbook clearly stated?	X				
4	Are the speaking exercises communicative?	X				
5	Are there contextualized examples for speaking?	X				
6	Are the exercises in agreement with the level of the students?		X			
7	Do the exercises have information gap, choice and feedback?	X				
8	Do the exercises link to the curriculum goals?	X				
9	Are there enough speaking exercises in pairs, triads, groups, etc?	X				
10	Are the speaking exercises motivating through using photographs, pictures, footnotes, and colorful images?				X	
	Reading					
1	Does the book present clear readings and passages to the learner?	X				
2	Does the textbook show readings with current idiomatic expressions?	X				
3	Is the text readable for the level the ss are on?	X				
4	Are the readings presented along with clear and colorful pictures to facilitate comprehension?					X
5	Do the readings have a convenient length?	X				
6	Do the readings outstand the new vocabulary somehow?	X				
7	Are the topics of the readings appealing to the learners?		X			
8	Do the readings include current topics?			X		
9	Do the readings provide enough clear exercises for the students?		X			
10	Do the readings have a pre, while and post reading exercise?	X				
	Listening					
1	Are the listening exercises concrete to the students?	X				
2	Are the instructions clear to apply the exercises?	X				
3	Do the exercises provide current issues?			X		
4	Are the exercises produced finely tuned?	X				
5	Do the exercises integrate the skills?	X				
6	Do the exercises provide a model example to help the students apply them?		X			
7	Do the exercises motivate students by using radio and T. V. programs and current music?				X	
	Writing					
1	Are the writing exercises instructions presented clearly?	X				

2	Do the exercises provide previous examples to help the students?	X				
3	Do the writing exercises promote the students to be autonomous writers?			X		
4	Does the textbook present a glossary for consulting?	X				
5	Does the exercise let the student work with what he/she is living in his/her own environment?		X			
	Culture					
1	Do the exercises contemplate the target language culture?	X				
2	Is the target culture implicit within the entire book?		X			
3	Is the culture demonstrated by using definitions, images, photos, newspaper etc?			X		
4	Are the pictures and people in the textbook multicultural and multi ethnic?					X
5	Is the material up-to-date?			X		
6	Is the material accurate?		X			
	Layout					
1	Is the mix between print and white space balanced so that readability is enhanced and appropriate?	X				
2	Is the content graded according to the needs of the students or the requirements of the existing syllabus (if there is one)?		X			
2	Is the textbook present motivating thoughts?		X			
3	Does the font have an appropriate size?	X				
4	Does it include authentic pictures?					X
5	Do the pages have appropriate headings to guide the learners?	X				
	Organization					
1	Are the illustrations and other graphical design elements appropriate for their age and educational level?				X	
2	Does the book have an index, appendices, or other section that are usable by the students?	X				
3	Is the ordering of material done by topics or themes that are arranged in a logical fashion?	X				
	Grammar					
1	Are the grammar exercises presented in a good complexity-ascending fashion?	X				
2	Is the grammar presented through the whole unit?	X				
3	Are the exercises supported by enough examples?			X		
4	Are the grammar structures contextualized?		X			
5	Do the exercises provide enough exercises to work on?		X			

6	Is the grammar recycled through the whole textbook?	X				
	Vocabulary					
1	Are there exercises to introduce new vocabulary?	X				
2	Are there enough exercises to work with vocabulary?		X			
3	Does the book give some strategies to work with new vocabulary?		X			
4	Are the lists of new words shown in a motivating way?				X	
5	Is the vocabulary presented by using realia through the entire text?					X
	Approach					
1	Is it learner-centered?	X				
2	Is the approach eclectic?	X				
3	Is the approach easy to recognize by the teacher?		X			
4	Does it use communicative language teaching?		X			
5	Is the approach consistent through the whole textbook?	X				
6	Does the book state the approach to use, somewhere in the textbook?	X				
7	Is the approach of the textbook consistent with the school's approach?	X				
8	Do the exercises promote critical thinking?	X				
	Attractiveness to the learner					
1	Does the book look attractive to you?					
2	Is the distribution between text and pictures, and the blank spaces well-balanced?					
2	Is the font of this book appropriate?					
3	Do you consider the price of this book appropriate? Around \$14.					
4	Is this an easy to follow book?					
5	Do you feel motivated by the presentation of this textbook?					
6	Are the examples presented, interesting to you?					
7	Are the topics presented in the book within your interests?					
8	Does the book have photos of famous people or people who are familiar to you?					
9	Aren't the readings presented interesting to you?					
10	Aren't the grammar practices presented interesting to you?					
11	Aren't the listening practices presented interesting to you?					
12	Does each grammar structure presented have sufficient exercises that help you manage it?					
	TOTALS	67 = (15.4 %)	156 = (35.8 %)	178 = (40.9 %)	19 = (4.3%)	15 = (3.4%)

	Appealing to the teacher					
1	Is there a teacher's manual that guides the teacher?	X				
2	Do most of the exercises fit the approach the teacher inted to use?		X			
3	Does the book match the objectives of the course?		X			
4	Can the teacher add or skip some exercises from the book?	X				
5	Does the textbook have supplementary material, photocopiables, tests?		X			
	Evaluation					
1	Do the exercises give home activities?		X			
2	Does the textbook include any kind of assesment exersices?			X		
3	Are the tests (if existing) appropriate for the approach the teacher is using?		X			
4	Are answers to the tests included in the textbook the ss have?		X			

La retórica del miedo en *Súplica a la Virgen de los Ángeles* de Óscar Arias Sánchez

Henry Campos Vargas
Universidad de Costa Rica
hcamposv@yahoo.es

Resumen: En este artículo se analiza el discurso presidencial *Súplica a la Virgen de los Ángeles* desde un punto de vista retórico así como de la presencia del temor como argumento.

Palabras clave: Retórica, temor, argumentación, Óscar Arias, cristianismo.

1 Sobre el Texto

El 2 de agosto del 2006, Óscar Arias pronuncia *Súplica a la Virgen de los Ángeles* ante miles de romeros que visitaban el Santuario Nacional consagrado a la Virgen de los Ángeles, Patrona de Costa Rica, en la conmemoración del hallazgo de la imagen que lleva su nombre.

Por lo reducido de su extensión, seguidamente se reproduce el discurso en su totalidad:

La paz en Costa Rica es una tregua perenne en las armas pero no en el dolor. Te pedimos, Madre Santa, fortaleza para los miles de costarricenses que hoy se consumen en la pobreza; consuelo para quienes se encuentran enfermos y cansados de vivir; protección para los que han sido abandonados; coraje para los que han encontrado en las drogas su único compañero; valor para los agredidos; tolerancia para los hermanos latinoamericanos que viven con nosotros; amor, ante todo, para los niños y las niñas, los ancianos y desvalidos, para que no sufran el más atroz de los dolores: la indiferencia. Por todos ellos, te pedimos, Señora, para que los acompañes y les enseñes el camino de Dios, en donde el dolor es una cruz compartida.

Virgen de Los Ángeles, la paz en Costa Rica es una tregua perenne en las armas pero no en las palabras. Con preocupación y dolor, veo cómo la violencia verbal asciende en mi país con la misma fuerza devastadora que la violencia física. Al principio fue el Verbo y el Verbo era Dios: no permitas, Señora, que Costa Rica sea tierra de murallas levantadas por el verbo del odio. No permitas que sean los insultos las armas de nuestro propio aniquilamiento. Ayúdanos a hacer de la palabra el hilo con que tejemos nuestros abrazos, y la piedra con que construimos la casa que juntos habremos de habitar.

Ayúdanos a recuperar el diálogo para que no nos pase lo que a otro pueblo hermano, que hoy ha enmudecido por el estruendo de la guerra. Hoy te pido por los hombres y mujeres para quienes el dolor y la angustia en Medio Oriente nublan el horizonte de una mañana de sol. Te pido porque el eco del amor resuene más fuerte que la metralla; porque la paloma de la paz vuele más alto que los misiles. Te pido, Virgen de los Ángeles, por las partes en conflicto, para que en tu ejemplo encuentren la humildad necesaria para

sentarse a negociar un cese al fuego inmediato y efectivo, sin dilaciones ni condiciones. Te pido porque la tierra que sintió las huellas de tu Hijo, sepa seguirlas hasta esa hermosa comarca en donde la muerte violenta debe ser expatriada y en donde debe reinar tu Nombre y tu Paz.

2 Aspectos retóricos

Estructuralmente, esta intervención posee tres párrafos distintos que integran una unidad de enunciación: la intimidación, que es claramente la fuerza ilocutiva del discurso. Esta trinidad en la unidad evoca claramente el dogma de la Santísima Trinidad de la profesión católica, que es, por tradición, mayoritaria en el país.

El primer párrafo, a manera de introducción, refiere una serie de problemas sociales del país. Sin embargo, es nuestra *Madre Santa* la llamada a socorrernos, no el gobierno.

El segundo, por su posición y contenido, desarrolla la *narratio*, es decir, el problema central que ocupa el discurso: la queja contra las características que estaba asumiendo el discurso de oposición contra el T.L.C.

Concluye con un último párrafo, colofón a la *narratio*, que recapitula el tema y, mediante un símil con el conflicto palestino, muestra las más severas consecuencias de la división social que interpreta y acusa el texto.

Dada las escasas dimensiones de la totalidad del discurso, bien puede hablarse del empleo de la *commoratio*, definida por Bice Mortara como *una insistencia repetitiva en las ideas principales* (1988: 271).

Las tres partes están dispuestas de manera gradual: evolucionan de un sentimiento de dolor social, hacia la violencia verbal, para concluir en la guerra. Aquel dolor inicial del colectivo social se traslada sintomáticamente en el dolor del Presidente de la República ante la violencia verbal de que es víctima pacífica. De esta manera, se prepara el terreno para saltar a la comparación de un eventual conflicto armado nacional con el que en aquel momento tenía lugar en Medio Oriente (específicamente, en Palestina). Por su extensión, es fácil comprobar que, además, existe cierto equilibrio en las dimensiones de cada párrafo, ya que su longitud es muy semejante (en la edición que se ha seguido para este estudio, por su orden, diez, nueve y once líneas).

El proemio que representa el párrafo inicial posee una función adicional: la *captatio benevolentiae*. Evita una confrontación directa e inmediata con la oposición y apela, como se verá, a la pasividad y unidad. En cambio, el segundo propicia el conflicto, mientras que el tercero, parece ser una evasión, aunque el carácter analógico de su razonamiento es más que evidente.

La composición es perfectamente anular, lo que se descubre con la lectura de su primera y última líneas: *La paz en Costa Rica* (inicio del discurso) y *donde debe reinar tu Nombre y tu Paz* (final del discurso).

Retóricamente se trata de una de las figuras de dición, específicamente, la *epanadiplosis*, perteneciente a la familia de la repetición. Consiste en la reiteración de una misma voz (o su sinónimo) al inicio y final de un segmento textual (Mortara 1988: 226). Este grupo de figuras tiene múltiples funciones: didascálicas, mnemotécnicas, poéticas... Sobre el tema, apunta Mortara:

Los estudios actuales de lingüística textual la consideran una de las relaciones sintácticas en las que reside la cohesión del discurso. Los análisis pragmáticos de la interacción verbal construyen tipologías de las repeticiones para describir los pasos del juego comunicativo. Los efectos de la repetición de palabras, ya sean deliberados y con un propósito concreto, ya inconscientes, son objeto de la investigación lingüística y psicológica (1988: 212).

La repetición, es uno de los procedimientos más empleados y evidentes de este texto. Sus palabras iniciales (*la paz en Costa Rica es una tregua perenne en las armas pero no en el dolor*) se repiten al inicio del segundo párrafo: *Virgen de los Ángeles, la paz en Costa Rica es una tregua perenne en las armas pero no en las palabras*. En ambas ocasiones, se recurre a la *definición*. Por la naturaleza del discurso presentado, su presencia resultó inadecuada, ya que el empleo de definiciones es propio de otro tipo de textos. Su empleo recae sobre el concepto de paz, para el cual se emplea una metáfora, la de la guerra. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia, *tregua* significa: “Suspensión de armas, cesación de hostilidades, por determinado tiempo, entre los enemigos que tienen rota o pendiente la guerra (1992: 2020)”.

De manera que, *stricto sensu*, su empleo en el texto es inadecuado, yerro que la hipérbole *tregua perenne* no parece poder soslayar.

Sobre el empleo de la metáfora en el discurso ideológico expresa van Dijk: *existen pocas figuras retóricas y semánticas tan persuasivas* (2003: 120). Óscar Arias recurre a esta *metáfora de la guerra* como mecanismo intimidatorio, para mostrar el *peligro* de la discusión sobre el T.L.C. Al crear en su texto la existencia de un enemigo nacional, puede propiciar el surgimiento de un sentimiento de unidad en el país. No en vano, en el segundo párrafo indica: *Con preocupación y dolor, veo cómo la violencia verbal asciende en mi país con la misma fuerza devastadora que la violencia física*. La voz *dolor* es un eslabón adicional que permite concatenar las primeras palabras del *exordio* con esta *narratio*.

El paralelismo es notorio: *tregua perenne en las armas/dolor* versus *tregua perenne en las armas/palabras*. Llama poderosamente la atención que el sustantivo *palabras* no esté adjetivado. Tal ausencia es cubierta mediante las imágenes de aflicción que el texto ha desarrollado en el primer párrafo y con la *metáfora de la guerra*. En el primer párrafo, Arias había hecho un recuento de una serie de problemas sociales: pobreza, enfermedad, cansancio ante la vida, abandono, drogadicción, soledad, agresión, xenofobia, migración, la indiferencia ante los niñas, niños, ancianos y desvalidos. Esta *enumeración* está asociada a la solicitud, dirigida a la Virgen, de sendas virtudes morales: fortaleza, consuelo, protección, coraje, valor, tolerancia, amor y, en general, la compañía de la mano de nuestra Señora (antonomasia) como él mismo la apela. En su enunciación, interviene la figura del *isocolon*, es decir, una especie de *equivalencia, en longitud y en estructura sintáctica, de los periodos, de las frases y sus miembros* (Mortara 1988: 264), expresados sin la intervención de conjunciones (*asíndeton*). Pese al valor de la composición, ninguno de los cambios que propone el Presidente en su intervención trasciende el plano de lo simbólico. En efecto, no hay un llamado a la transformación social, no se habla de generar más empleos, de construir centros de atención para los necesitados. Realmente, se trata de una apelación a cambios de actitud personal o, si se prefiere, individual.

Concluye este exordio con las siguientes palabras: *para que los acompañes y les enseñes el camino de Dios, en donde el dolor es una cruz compartida.*

El segundo párrafo principia con una invocación directa a la Virgen de los Ángeles. Sintácticamente, se ha invertido esta referencia en el orden seguido en un inicio. En el exordio, se presentaba luego de la definición introductoria: *Te pedimos, Madre Santa*, para lo cual emplea un *epíteto*, con el propósito de no repetir innecesariamente el nombre de la Patrona de Costa Rica. En el párrafo siguiente, en cambio, encabeza el texto. Aunque se trata de una invocación a la Virgen María, su empleo posee rasgos de *apóstrofe* (de hecho, la invocación es una variante de esta última), ya que el auditorio percibiría e interpretaría este mensaje, dirigido, en realidad, a la población costarricense. Arias se queja ante la Virgen (de manera que escuchen sus opositores) del discurso contra el T.L.C. que suscita en él *preocupación y dolor*.

Seguidamente, se establece un *símil* entre los sintagmas *violencia verbal* y *violencia física*, que se construye sobre la metáfora del *ascenso* del primero hacia la *fuerza devastadora* (una nueva *hipérbole*) del segundo. Los conceptos de *fuerza* y *devastación* son consistentes con la *metáfora de la guerra* que el galardonado Premio Nobel de la Paz ha seleccionado para esta ocasión. Por su parte, el *ascenso* alude a una verticalidad, a una altura, que en sí misma se presenta amenazadora.

Seguidamente, se construye un juego de palabras con base en el significante léxico *verb-* del que derivan *verbal*, *Verbo* y *verbo*. Es clara la sinonimia de este significante con su precedente en el discurso, *palabra*, que ha sido empleado en la primera oración de este período y que volverá a aparecer en la última, cuando, *la palabra* se concebirá como el *hilo con que tejemos nuestros abrazos y la piedra con que construimos la casa que juntos habremos de habitar*, tema sobre el que se volverá en breve. Sobre la premisa de la *violencia verbal*, Arias expone: *Al principio fue el Verbo y el Verbo era Dios: no permitas, Señora, que Costa Rica sea tierra de murallas levantadas por el verbo del odio. Al principio fue el Verbo y el Verbo era Dios*, el intertexto religioso es evidente, pues así inicia el Evangelio según San Juan con su doxología sobre la naturaleza divina de Jesucristo. Aquí, el *Verbo Divino*, el *Verbo Encarnado*, aluden al amor, que será contrastado con el final del segmento: el *odio*. Entre *Dios* y *odio* se establece una aliteración perversa de vocales y consonantes, donde la separación es total e irreconciliable. Aquí, el sintagma es distinto, es el *verbo del odio*, que contrasta con el *Verbo del Amor*, establecido como término medio, en una exquisita súplica: *no permitas, Señora...* La antítesis desarrollada es muy clara.

Supra se indicó que el término *palabra* se usa al inicio y al final de este segundo párrafo. En este último caso, se emplea para elaborar dos metáforas, la del abrazo y la de la casa. Así como en un abrazo los miembros se entrecruzan, los hilos de un tejido se intersecan para formar una composición, en uno y otro caso, para el entonces Presidente de la República, la *palabra* sería la materia prima de esta tarea. Esta imagen es cálida, apela al carácter social que como especie nos distingue. La otra metáfora, la de la casa, es consistente con esta idea, ya que aquí, la *palabra* será la piedra y la meta final, la habitación común.

Es notoria la antítesis de estas imágenes con la inmediatamente precedente, en la que *los insultos eran las armas de nuestro propio aniquilamiento*. Este enunciado expresa el código de interpretación del todo su discurso. En realidad, cada aparición de la voz *palabra* aludía a estos *insultos*, los cuales, en la *metáfora de la guerra* desarrollada,

son las *verdaderas armas de la agresión*. La conclusión es apodíctica e hiperbólica: para Arias, el curso de los hechos nos conducirá al *aniquilamiento*, que será el tema por desarrollar en su último párrafo. En este sentido, la posición de este, el axioma principal de su tesis, encuentra una posición de privilegio en toda su intervención, ya que se ubica en el centro de su discurso. Es el pivote sobre el que se balancea toda la composición.

Tal y como ha podido constatar, este segundo párrafo ha girado en torno a la *figura etimológica*, es decir, *la repetición de la raíz de una palabra* (Mortara 1988: 241), de manera explícita o mediante la sinonimia, que, a su vez, ha involucrado también el empleo del *políptoton* (*la repetición de una palabra con funciones sintácticas distintas* Mortara 1988: 239) tanto en el caso de *Verbo/verbo*, como en el de *palabra/insultos*.

La parte final del discurso trata del conflicto de Medio Oriente. La pertinencia de esta, en aparente digresión, se funda en el símil establecido en su inicio: *Ayúdanos a recuperar el diálogo para que no nos pase lo que a otro pueblo hermano, que hoy ha enmudecido por el estruendo de la guerra*. En este momento, se ha pasado de la *metáfora* al *exemplum*: el conflicto en el Líbano es el prototipo de lo que podría ocurrir en Costa Rica en el contexto de la discusión sobre el T.L.C. Empero, la analogía es sumamente débil y sus rasgos hiperbólicos son más que manifiestos. Las antítesis marcan notablemente todo este período: Al *diálogo* se contraponen el *enmudecimiento* de los pueblos, su causa, la guerra. *Dolor* y *angustia* con voces que apelan a los campos semánticos desarrollados en el primer párrafo del discurso, aquí son la causa de que *se nuble la mañana de sol*. Otra serie de opuestos son *eco de amor* (que por su naturaleza es débil) y *sonido de la metralla*, el *vuelo de la paloma de la paz* versus el *vuelo de los misiles*.

Adicionalmente, este párrafo es el más emotivo. No en vano predomina el uso de la primera persona del singular en la conjugación verbal, empleada a propósito de una expresión muy característica de la súplica religiosa: *Te pido*, que aparece en cuatro ocasiones consecutivas, una perfecta *anáfora*. En el resto de su alocución, únicamente había acudido a esta persona en la conjugación en el párrafo segundo: *Con preocupación y dolor, veo cómo la violencia verbal asciende en mi país con la misma fuerza devastadora que la violencia física*. La función que esta expresión tiene en el discurso es de capital importancia, no en vano se encuentra en el centro de su intervención. Arias plantea aquí de manera expresa su punto de vista. La relación existente entre los argumentos y los puntos de vista consiste en que

Los enunciados presentados en el curso de la argumentación son razones o, como preferimos llamarlos, *argumentos* relacionados con un punto de vista. Los argumentos y los puntos de vista se diferencian de otros enunciados por la función que cumplen: ni los argumentos ni los puntos de vista se caracterizan en primer término por su forma o contenido (ibídem).

Ahora bien, tal y como se verá, la argumentación en un fenómeno complejo que *comprende toda la constelación de enunciados presentados en defensa de un punto de vista* (ibídem: 34).

Anteriormente, Arias había preferido el uso de la primera persona del plural (*te pedimos* y *ayúdanos*, ambos en dos ocasiones, la primera forma, solo en el primer párrafo, mientras que la segunda, al final del segundo e inicio del tercero), con lo cual, podía lograr una comunidad simbólica con el auditorio. También se había ayudado con la

segunda persona del singular (*no permitas*, usada en dos ocasiones en el párrafo segundo). Destaca así un uso consistente de las formas personales de los verbos citados.

La diferencia de estos usos con el último párrafo, bien puede originarse en su contexto: se trata de un evento que, aunque relacionado argumentativamente con el curso de la exposición, trata de un cambio en el que Óscar Arias se ha especializado, la búsqueda de la paz en el plano internacional.

Arias pide un *cese al fuego inmediato y efectivo, sin dilaciones ni condiciones*, para lo cual solicita a la Virgen de los Ángeles que *las partes en conflicto (...) encuentren la humildad necesaria para sentarse a negociar*. La alusión al grupo opuesto al T.L.C. es sumamente clara y manifiesta.

Para referirse a la *Virgen de los Ángeles*, en dos ocasiones ha empleado esta denominación (párrafos segundo y tercero) y la fórmula de cortesía, elevada a la categoría de antonomasia, *Señora* (párrafos primero y segundo), aunque había iniciado con el epíteto *Madre Santa*. Esto le permite al orador que la imagen de la celestial madre esté presente en cada uno de los momentos del discurso.

Concluye el discurso con una exquisita *proposopeya*: Medio Oriente se transforma en una *tierra* que fue capaz de *sentir*, en este caso, la *huellas* de tu Hijo (Jesucristo), una bellísima metonimia; *tierra* que es llamada seguir dichas huellas (nuevamente, otra metonimia) para arribar a *esa hermosa comarca en donde la muerte violenta debe ser expatriada y en donde debe reinar tu Nombre y tu Paz*.

Tal y como ha podido apreciarse, desde un punto de vista geográfico, el discurso se caracteriza por un marcado desplazamiento desde el ámbito nacional al internacional. Este fenómeno se acompaña a nivel gramatical con el movimiento del *nosotros*, *tú* hacia el íntimo *yo*, matizado con ciertas apariciones de la tercera persona singular y del plural, empleada en las definiciones y la expresión de las crisis que afligen determinados grupos sociales.

3 La argumentación en el discurso

Es más que evidente la naturaleza retórica de *Súplica a la Virgen de los Ángeles* (aquí, se entiende retórica como una técnica que emplea las denominadas figuras retóricas). Sin embargo, surge una pregunta ¿a qué responden todas estas propiedades retóricas? Una posible respuesta se basa en el carácter argumentativo de las figuras:

Esto implica relacionar el uso retórica con la “ficción”, con el aprovechamiento de situaciones imaginarias. El contexto del discurso y el efecto que produce sobre el auditorio es el que decide si una figura es o no eficaz en la argumentación: lo será si la nueva perspectiva que la figura introduce hace que el espectador la considere “normal” en relación con la situación que sigue. Si no logra su efecto argumentativo, la figura “degenera” en ornamento, en *figura de estilo* (1998: 309-310).

Considerar que Arias ha empleado el cúmulo de figuras retóricas presentes en su alocución como simple ornamento sería un error. Como bien expresan van Eemeren y Grootendorst, la argumentación es un acto de habla complejo. Desde un punto de vista pragmatológico, esta complejidad se aprecia en los tipos de actos de habla que intervienen.

Entre los autores que más han tratado las propiedades argumentativas de las figuras retóricas están Perelman y Olbrechts-Tyteca, en su *Tratado de la argumentación, la Nueva Retórica*, quienes señalan:

Para nosotros, que nos interesamos menos por la legitimación del modo literario de expresión que por las técnicas del discurso persuasivo, nos parece importante, no tanto estudiar el problema de las figuras en su conjunto, como mostrar *en qué y cómo el empleo de ciertas figuras determinadas se explica por las necesidades de la argumentación* (1989: 269, §40).

Este importante valor de las figuras coexiste con el meramente ornamental, en cuyo caso, el término apropiado será el de *figura de estilo*. La diferencia entre uno y otro reside en la función que desempeñen en el texto, aspecto conocido desde la antigüedad, pero descuidado u olvidado por muchos autores.

En *Tratado de la argumentación*, se plantea que el valor argumentativo de una figura no solo es variable, sino que, incluso, no depende de la adhesión o no del oyente a la tesis del proponente.

Perelman y Olbrechts-Tyteca llevan la razón al considerar que no puede sostenerse *a priori* el carácter argumentativo o no de una figura, lo cual es cierto. La razón consiste en que solo en el contexto del acto de habla específico (o del macro acto de habla, en una argumentación extensa) puede identificarse si la figura retórica desempeña una función argumentativa, tal y como una simple descripción, un chiste u otro acto también pueden.

Es posible rescatar también de *Tratado de la argumentación* tres distintos “efectos” de las figuras retóricas que pueden tener repercusiones argumentativas, se trata de las *figuras de elección, de presencia y de comunión*.

Estos términos no designan géneros de los que ciertas figuras tradicionales serían las especies. Solamente significan que el efecto o uno de los efectos, de ciertas figuras, es, dentro de la presentación de los datos, el de imponer o sugerir una elección, el de aumentar la presencia o el de realizar la comunión con el auditorio (1989: 275, §42).

El primer grupo procura transmitir información relevante al oyente con fines argumentativos, por lo que la *interpretación*, la *definición*, la *perífrasis*, la *prolepsis* y otras figuras afines pueden participar de esta función.

En las figuras de presencia, cuya función es traer a la mente del auditorio el objeto del discurso, pueden destacar la *repetición*, la *anáfora*, la *sinonimia*.

Las de comunión, tal y como su nombre sugiere, *son aquellas con las que por medio de procedimientos literarios, el orador se esfuerza por crear o confirmar la comunión con el auditorio* (1989: 282, §42). Entre ellas se encuentran la *cita*, la *alusión*, el *apóstrofe*, la *interrogación retórica*, entre otras.

Es patente que todas estas funciones son desarrolladas y aprovechadas en *Súplica a la Virgen de los Ángeles*. Por ejemplo, figura la propia *invocación* que Arias dirige a fuer de *sacerdote* del colectivo nacional se construye sobre conceptos que identifican la idiosincrasia costarricense: paz, cristianismo, Costa Rica, rol maternal de María, casa. En

este proceso, el manejo verbal también, como se mencionó supra, está orientado a fortalecer el vínculo de comunión.

La *metáfora de la guerra* crea la imagen de una amenaza contra la estabilidad del país, lo cual puede servir como herramienta para fortalecer la cohesión del colectivo social en torno a su líder. En igual sentido apunta la apelación a una Madre común, María, así como una casa, hogar, que se comparte, junto a una religión que identifica a la nación. Con este propósito, se recurre a la metáfora del país como *casa que habremos de habitar*, noción que se relaciona semánticamente con el de una familia en un país. Todas estas imágenes se reiteran directamente o a través de sinónimos afines.

El papel desempeñado en este sentido por aquel primer párrafo de su alocución es notorio: mediante la enumeración de una serie de conflictos sociales de carácter humano (no políticos) como la pobreza, la enfermedad, el abandono, el vicio, el dolor, despliega una *captatio benevolentiae* y se aproxima al auditorio, máxime, a través del epíteto *costarricenses*, en directa referencia a la identidad nacional. Este elenco de “males” es una clara *dramatización* del escenario del país.

Este recurso también es empleado como mecanismo de amplificación de la visión negativa de los opositores al T.L.C. cuando se les califica de *fuerza devastadora*, *murallas de odio*, *agentes del aniquilamiento*, entre otras caracterizaciones.

De manera paralela, se desarrolla el *victimismo*: (...) cuando los Otros aparecen representados en términos negativos, y especialmente cuando se asocian con una amenaza, los miembros del grupo se convierten en víctimas de tal amenaza (van Dijk 2003: 127).

En este aspecto, no solo es el grupo a favor del T.L.C. sino la nación entera la que está bajo amenaza de este grupo de los “otros”.

Los efectos de *elección y presencia* también son logrados por Arias a cabalidad mediante el empleo de *definiciones*, *anáforas*, *invocaciones* y, al concluir su discurso, el *símil invertido* que establece entre el conflicto que percibe en el país y el palestino-israelí. A través de sus definiciones, por ejemplo, construye una imagen negativa de la oposición.

La visión de Perelman y Olbrechts-Tyteca puede complementarse con otras observaciones: en el proceso argumentativo, ciertamente, las figuras retóricas pueden contribuir a hacer más claras y comprensibles tanto las premisas y la conclusión del razonamiento, como la relación existente, es decir, el razonamiento mismo. En este sentido, Aristóteles planteaba que toda metáfora se fundamenta en una analogía (1992: 1457b17 y ss), lo cual es de particular importancia ya que

la forma fundamental del entendimiento humano es un proceso metafórico; la mente comprende una idea desconocida sólo por comparación con o en términos de algo que ya conoce. De este modo, el lenguaje metafórico de un texto presenta una perspectiva particular de la realidad que estructura la comprensión de una idea en términos de algo que ya comprendió previamente. Desde este punto de vista la metáfora modela la experiencia humana (Gill y Whedbee 2003: 255).

La metáfora se inserta así, dentro de una de los múltiples esquemas argumentativos existentes desde antaño. En igual medida, el *símil* participa de esta propiedad, así como otras distintas.

Asimismo, las figuras se presentan como un instrumento propicio que permita fortalecer la verosimilitud de una tesis, su valor de verdad (en especial, el verdadero) y su misma validez.

De la *metáfora de la guerra* elegida por Arias puede señalarse también que desarrolla los tres vectores argumentativos de Aristóteles. Por un lado, se tiene el *ethos*, con el cual, Arias refuerza su imagen de Premio Nobel de la Paz alcanzado en 1987, merced a su participación en los procesos de cese al fuego en Centroamérica. En este aspecto, Arias modela un discurso binario, propio y característico de la lógica del temor, en la que se modela una concepción de mundo de dos únicos valores, aquí, él, personificación de la paz en el país, y los otros, no solo elementos desestabilizadores, sino amenaza para la paz nacional.

Interviene también el estereotipo de la imagen nacional de Costa Rica como un país de paz.

El *pathos*, dada la manifestación de un peligro inminente de confrontación armada en Costa Rica, es igualmente notorio: surge el temor en el auditorio.

Adicionalmente, dicha metáfora incide en el *logos*, el último de los vectores involucrados.

De acuerdo con Plantin,

La argumentación es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –el argumento– para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable) – la conclusión.

Argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados (2008: 39).

El tránsito de las “premisas” a la “conclusión” opera mediante una especie de *Ley de paso* adecuada que permite que los datos que ofrece un interlocutor asuman el carácter de *argumento* de una *tesis*, de manera que esta última, adquiera el estatus de *conclusión*.

La *ley de paso* sobre la que se fundamenta todo el discurso es el principio *toda confrontación debe evitarse*. Al respecto, el dato, con vocación argumentativa, sería: *En Costa Rica se está dando una confrontación verbal*. A todas luces, es evidente el carácter falacioso de este argumento. No solo se sustenta sobre la aparente verdad de su afirmación, sino que, muy distinta es una confrontación armada a una verbal. Es más, discutir no es un disvalor, por el contrario, la discusión abierta es un instrumento de gran valía en ambientes democráticos. La falacia propuesta por Arias aprovecha precisamente su verdadera naturaleza, esto es, su aparente validez, ya que las falacias son aquellos razonamiento que, aunque inválidos, parecen correctos (sobre el tema puede consultarse Camacho 1983: 115 y ss).

Este potencial es magnificado mediante el temor, que dificulta al auditorio una aproximación crítica al discurso.

van Eemeren y Grootendorst proponen la existencia de tres esquemas argumentativos. Su modelo de análisis es bastante más simple, ya que, expresamente, ambos autores no parecen asociarse con la línea de la tópica aristotélica, por el contrario, se distinguen notablemente de ella. Sin embargo, la línea de exposición sugiere que se trata de un esfuerzo semejante. De acuerdo con ambos autores, *un esquema argumentativo es un indicador que señala cierta ruta dialéctica* elegida por un

argumentador (van Eemeren y Grootendorst 1992: 118); los tres esquemas argumentativos básicos son: a) la argumentación por sintomaticidad, b) la argumentación por similaridad y, c) la argumentación por instrumentalidad. La primera de ellas se basa en una relación de concomitancia entre la aceptabilidad de las premisas y la conclusión, la segunda, en una relación analógica y, la última, en una causal. En palabras de ellos:

En el primer tipo de argumentación, el hablante trata de convencer a su interlocutor mostrando que algo es *sintomático* de alguna otra cosa. Este tipo de argumentación está basado en un esquema argumentativo en que la aceptabilidad de las premisas se transfiere a la conclusión haciendo comprender que existe una relación de *concomitancia* entre lo que se afirma en el argumento y lo que se afirma en el punto de vista. La argumentación es presentada como si fuera una expresión, un fenómeno, un signo o algún otro tipo de síntoma de lo que se afirma en el punto de vista (1992: 116).

Más adelante, estos autores añaden:

Existen, por supuesto, muchas subcategorías de esquemas argumentativos. Entre los (sub)tipos de argumentación basados en una relación de concomitancia están, por ejemplo, aquellos que presentan algo como una cualidad inherente o como una parte característica de algo más general. Algunos (sub)tipos de argumentación basados en una relación de analogía son, por ejemplo, el hacer una comparación, el dar un ejemplo y el hacer referencia a un modelo. Entre los (sub)tipos de argumentación basados en una relación de causalidad, se incluyen aquellos que señalan las consecuencias de un curso de acción, los que presentan algo como un medio para lograr cierto fin y los que enfatizan la nobleza de una meta con el fin de justificar los medios propuestos para lograrla (1992: 117).

Es notorio que, dada la naturaleza compleja del acto de habla que es la argumentación, existe un espacio muy amplio de injerencia para el empleo de las figuras retóricas, cuya aparición superaría la mera función ornamental, para insertarse en la lógica textual.

Por ejemplo, en el *símil* establecido en el último párrafo con el conflicto palestino-israelí es un patente argumento por *similaridad*, aunque subyace, también, una forma de *instrumentalidad* inversa: el cambio discursivo de los opositores prevendría un conflicto armado como el citado.

4 Conclusiones

Súplica a la Virgen de los Ángeles es un texto saturado de figuras retóricas con un claro valor argumentativo, la más importante de ellas, la *metáfora de la guerra*. Esta metáfora es empleada para definir al grupo opositor al T.L.C., a la vez que es un instrumento para intimidar al auditorio.

Aunque desde un punto de vista lógico y crítico su nivel es deficiente, la argumentación retórica es alta. Desafortunadamente, la fuerza ilocutiva de esta intervención del entonces Presidente de la República no parece haber sido otra que la de la intimidación.

Referencias

- Arias Sánchez, Óscar. *Súplica a la Virgen de los Ángeles*. <http://www.go.cr/discursos/d021.htm>. 2 de agosto del 2006. Accesado el 2 de septiembre del 2006.
- Aristóteles. *Poética de Aristóteles. Edición trilingüe por Valentín García Yebra*. Madrid: Editorial Gredos, S. A., 1996. 2a reimpresión.
- Camacho Naranjo, Luis. *Introducción a la lógica*. 1a edición. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 1983. 1a edición.
- Chevalier, Jean y Bheerbrant, Alain. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1988. 2a edición.
- Cirlot, Juan Eduardo. *Diccionario de símbolos*. Madrid: Ediciones Siruela, S. A., 1997.
- Gill, Ann M. y Whedbee, Karen. Retórica. En Teun A. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. (pp. 233-270). Barcelona: Editorial Gedisa, S. A., 2003. 2a reimpresión.
- Mortara Garavelli, Bice. *Manual de retórica*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1988. 3a edición.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Editorial Grados, S. A., 1989. 1a reimpresión.
- Plantin, Christian. *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 2008.
- Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la Lengua Española*. h/z. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A., 1992. 21a edición.
- Van Dijk, Teun A. *Ideología y discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 2003. 1a edición.
- Van Eemeren, Frans H. y Grootendorst, Rob. *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile, 2002. 2a edición.

Sobre el autor

Henry Campos Vargas es abogado y filólogo clásico. Ha impartido cursos de Derecho Romano, Derechos Reales y Contratación Privada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica; y de lengua latina en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de dicha Alma Mater. Actualmente es Director del Departamento de Filología Clásica en ese centro de estudios.

Análisis contrastivo sobre la interpretación de la cortesía lingüística en dos comunidades de habla costarricense: la guanacasteca y herediana

Johnny Fallas Monge

Universidad Nacional, Costa Rica
journalab2@yahoo.com

María de los Ángeles Sancho Ugalde

Universidad Nacional, Costa Rica
msanchou@una.ac.cr

Resumen: La presente ponencia se basa en un trabajo investigativo que posee como objetivo general, analizar contrastivamente la interpretación de la cortesía lingüística en dos comunidades de habla costarricense: la guanacasteca y la herediana. Además, se espera indagar sobre lo que interpretan los costarricenses como cortesía, en general y cortesía lingüística, en particular, ello con el fin de caracterizar la imagen social de los costarricenses, en las dos comunidades de habla antes mencionadas. El interés de presentar esta ponencia se fundamenta en el hecho de que las indagaciones pragmáticas acerca de la cortesía lingüística en Costa Rica han sido escasas, principalmente si se trata de estudios cuyo enfoque se centre en las identidades, las actitudes lingüísticas y la interpretación de la cortesía por parte de los costarricenses, respecto a los rasgos distintivos que caracterizan diversas comunidades de habla, en este caso específico: de las provincias de Heredia y Guanacaste. Por tal motivo, se analiza la documentación escrita y un estudio de campo acerca de los rasgos pragmáticos del habla de Guanacaste y Heredia, las identidades y las actitudes en relación con dichas variantes.

Palabras clave: Cortesía lingüística, dialectología, identidad lingüística, análisis contrastivo.

Abstract: This paper is based on a field research that has a contrastive analysis of the interpretation of linguistic courtesy in two communities of Costa Rica: Guanacasteca and Herediana. In addition, it is expected to describe about what Costa Ricans interpret as courtesy, in general, and linguistic courtesy; all these researches have the purpose to characterize the social image of Costa Ricans in the communities previously mentioned. The importance of presenting this paper is due to the small number of pragmatic researches about linguistic courtesy done in Costa Rica, mainly because those studies lack the component of identities, linguistic attitudes and interpretation of courtesy of Costa Ricans. For the purpose of this paper, bibliography was consulted and field research was done to describe the pragmatic features, identities and attitudes of the people of Guanacaste and Heredia.

Keywords: Linguistic courtesy, dialectology, linguistic identity, contrastive analysis.

1 Introducción

Las indagaciones pragmáticas acerca de la cortesía lingüística en Costa Rica han sido escasas, principalmente si se trata de estudios cuyo enfoque se centre en las identidades, las actitudes lingüísticas y la interpretación de la cortesía por parte de los costarricenses, respecto a los rasgos distintivos que caracterizan diversas comunidades de habla, en este caso específico: de la provincia de Heredia y del Noroeste del país (Guanacaste). Por tal motivo, en esta investigación se pretende analizar la documentación escrita y un estudio de campo acerca de los rasgos pragmáticos del habla de Guanacaste y Heredia, las identidades y las actitudes en relación con dichas variantes.

Los puntos de vista de los hablantes hacia determinada comunidad de habla en relación con la identidad, en forma directa o indirecta, revelan actitudes con respecto a la primera, que pueden afectar la imagen social negativa o positiva, dependiendo del prestigio sociocultural al que se haga referencia. Un factor decisivo en las actitudes favorables hacia una variedad estándar connota la percepción de ventaja que se obtiene al integrarse a una corriente social dominante de poder y prestigio que permite acervo lingüístico y cultural.

Con respecto a los antecedentes, en Costa Rica se han realizado diversas investigaciones acerca de temas como: la historia y el folclor guanacasteco; identidad y cultura costarricenses, entre otros. Sin embargo, pocos focalizan su atención específicamente en nuestro tema de estudio, a saber un análisis pragmático acerca de la relación directa entre comunidad de habla e identidad sociocultural del ser guanacasteco y herediano.

Para elaborar la presente investigación se recurrió a la consulta de diversas fuentes bibliográficas (artículos y libros especializados, entre otros) que tienen un referente con dicha indagación. Tanto las investigaciones como los libros suministraron información valiosa que se relaciona con nuestro objeto de estudio, a saber:

Quesada Pacheco (1991) a partir de una investigación enfocada desde la lingüística, escribe el libro *El español de Guanacaste*, en el que contempla principalmente: delimitación de la zona de estudio; contribución al conocimiento del español de Guanacaste y zonas vecinas; su historia lingüística y los aspectos fonéticos, fonológicos y léxicos de Guanacaste con el objetivo de mostrar rasgos lingüísticos que caracterizan el dialecto guanacasteco.

Este mismo autor (Quesada, 1987) en su artículo “Factores históricos en la formación de las zonas dialectales en Costa Rica en el siglo XVI” hace referencia al aspecto histórico que influyó desde tiempos de la colonia, en la conformación de las variedades de habla en Costa Rica; Quesada las divide en dos etapas, las cuales responden a los años de expedición y establecimiento de los conquistadores que influyeron en la disposición de rasgos lingüísticos propios de las variantes de determinadas zonas.

Por su parte, Umaña Aguilar (1990) a partir de un estudio, elabora un artículo acerca de los “Grupos portadores de actitudes lingüísticas”, investigación que se enfoca propiamente en el tema de las actitudes o valoraciones de la lengua, sin embargo, el contexto en el que se desarrolla está fuera de nuestro país, a saber Estados Unidos, la autora toma como fundamento los grupos étnicos minoritarios (inmigrantes), los portavoces de dichos grupos, así como también, la población mayoritaria (estadounidense), los académicos y por último, los diseñadores de políticas oficiales.

De igual forma, Arrieta Molina y otros (1986) publican un artículo sobre “Actitudes lingüísticas hacia dos variedades del habla: Valle Central y Guanacaste” en la *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, en la cual realizan una contraposición entre un dialecto regional y la variedad estándar del país; para tal efecto se fundamentan en una indagación desde la sociolingüística, basándose en teóricos como Hudson y Labov; en el trabajo de campo recolectan datos orientados en los niveles léxico y fonéticos para explicar fenómenos como actitudes e inseguridad lingüística.

En el ámbito meramente pragmático se consultaron tres artículos sobre la cortesía lingüística, el primero de ellos corresponde al elaborado por Contreras Fernández (2008), el cual denomina “Test de hábitos sociales en un análisis contrastivo sobre el uso y la interpretación de la cortesía lingüística”. Su objetivo principal es caracterizar la imagen social alemana y español, por lo cual recurre a valoraciones de los nativos, concernientes a cuestiones culturales, a normas y hábitos sociales.

En la misma línea de estudio teórico y metodológico, Murillo Medrano (2008) en su artículo “Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica” analiza la percepción de los costarricenses en relación con la cortesía, en general y las estrategias de la cortesía lingüística, en particular; en dicha indagación concluye entre otras cuestiones, que los costarricenses manejan categorías básicas del trato cortés asociadas a valoraciones como la amabilidad, cordialidad y confianza, concepciones ligadas más a lo afectivo que lo social.

Este mismo autor publica en la revista *Káñina*, un estudio acerca de “La cortesía verbal en el español de Costa Rica” (2002), en el cual propone un enfoque desde la pragmática lingüística en donde se analice “el lenguaje a partir del uso y los propósitos que el hablante tenga al emplearlo”.

Cabe destacar que en la presente investigación se pretende replicar los estudios pragmáticos antes mencionados, principalmente en lo que respecta a la aplicación del test de hábitos sociales.

Por lo antes expuesto, el objetivo general de esta ponencia es analizar contrastivamente la interpretación de la cortesía lingüística en dos comunidades de habla costarricense: la guanacasteca y herediana. Por su parte, los objetivos específicos refieren, primero, a indagar sobre lo que interpretan los costarricenses como cortesía, en general y cortesía lingüística, en particular. Segundo, caracterizar la imagen social de los costarricenses, en específico, las comunidades de habla de las provincias de Guanacaste y Heredia.

2 Marco teórico

2.1 La cortesía lingüística

Escandell Vidal (1996) en su libro *Introducción a la pragmática* presenta una pregunta generadora en relación con el estudio que nos ocupa: ¿es la cortesía, una norma social o una estrategia conversacional?

Con respecto a la primera proposición, ésta posee sus bases en una cuestión histórica, dado que la vida en la corte se distinguía de los habitantes del pueblo, mediante la creación de un sistema de modales que los diferenciaba socialmente. A partir de este hecho se concibe la cortesía como: “Un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros”. (1996:136).

En relación con la segunda acepción que interesa a la pragmática, la cortesía es pensada como una estrategia comunicativa debido a que “la comunicación verbal es una actitud intencional dirigida a lograr un determinado objetivo en relación con otras personas” (1996:138)

Por tanto, en este contexto, el lenguaje se utiliza para conseguir un fin, y es en la utilización de estrategias como el uso de los actos de habla indirectos y la mitigación, entre otras, que depende el éxito del objetivo perseguido en su interlocutor.

Según el modelo de Brown y Levinson (citado por Escandell, 1996:147-149), la estrategia de la cortesía es un principio regulador de la distancia social y del equilibrio entre los interlocutores, dado que parten del supuesto de que existe un potencial de agresividad entre los hablantes, que hay que regular y equilibrar. Tales autores definen dos conceptos básicos:

1. *Racionalidad*: refiere a que cada individuo es un ser racional que con sus actos de habla persigue fines.

2. *Imagen pública (“face”)*: Es el prestigio que debe conservar un hablante en relación con los demás, se parte del supuesto de que es vulnerable por lo que hay que protegerla mediante estrategias de cortesía y la cooperación entre hablantes; la forma de tener a salvo nuestra imagen pública se consigue al no amenazar la imagen de los otros. Dicha imagen es definida en términos de atributos aprobados socialmente, por lo tanto, los comportamientos comunicativos se realizan de forma que sean consecuentes con esa imagen social.

Brown y Levinson dividen la imagen pública en:

2.1 *Imagen positiva*: Es apreciar a los demás y tratar de conseguir ese mismo aprecio de los otros. Según Bravo (2004: 28) la imagen positiva:

“Parece coincidir al menos en muy grades rasgos, con contenidos “universales”, al parecer, los hablantes, sin importar la pertenencia social y cultural, se preocupan por obtener el aprecio de los demás”.

2.2 *Imagen negativa*: Refiere a la libertad que posee un hablante, al no sentir amenazado su territorio, ni que se le impongan. Son los contenidos de deseos individuales de libertad en las acciones y de no ingerencia en la privacidad.

Por su parte Lakoff (citado por Escandell, 1996:142- 143) plantea dos reglas de cortesía: “Sea claro” y “Sea cortes”, de esta última se desprenden tres reglas más:

- “No se imponga”: Ello con el fin de que las relaciones sociales entre los interlocutores sea armoniosa.
- “Ofrezca opciones”: Equivale a presentar posibilidades, de manera que el rechazo de la propia opinión no se sienta como polémico.
- “Refuerce los lazos de camaradería”: Tiene que ver con el grado de proximidad o familiaridad entre los interlocutores.

Aunado a los conceptos anteriores, Haverkate (1994:16-17) refiere a los términos de cortesía negativa y cortesía positiva, cuando afirma:

No imponer uno su voluntad e indicar opciones son estrategias que se aplican para prevenir que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo; es decir, el

hablante que emite una exhortación penetra en el ámbito intencional del interlocutor, incitándole a que realice cierta acción en beneficio del hablante [...] La máxima (III) [*Haz que tu interlocutor se sienta bien, sé amable*], los hablantes que la cumple aspiran más bien a crear en él la impresión de que le consideran como una persona respetable y apreciable.

En conclusión, la cortesía negativa minimiza la descortesía de ciertos actos de habla y sirve para mantener las buenas relaciones interpersonales, mientras tanto, la cortesía positiva maximiza la cortesía en los actos de habla.

2.2 Comunidades socioculturales e identidad lingüística

Este apartado posee importancia dado que muchos autores consideran la cortesía como un comportamiento humano universal, no obstante, existe una serie de diferencias interculturales que se manifiestan de manera formal y en la interacción de normas vigentes en cada cultura particular.

Bravo (2004) en su artículo “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía” define desde la teoría pragmática, el concepto de “comunidad sociocultural” cuando propone:

“La lengua es un fenómeno social y, al mismo tiempo, parte de una cultura de la cual se nutre y a la cual contribuye a realimentar y, que, por eso, sería más apropiado hablar de “comunidad sociocultural”, ya que se incluyen las nociones de comunidad de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural”. (2004:19)

En relación con lo antes citado, muchos teóricos hacen referencia acerca de la heterogeneidad que presenta un grupo de personas que hablan la misma lengua, por lo cual se debe estudiar aquello que parcial o totalmente no compartan los que no pertenecen a la misma comunidad. Por ejemplo, puede tratarse del código o la lengua, del conocimiento de normas comunicativas o del conocimiento de pautas socioculturales.

Por su parte, Labov (1983:368), define la identidad lingüística a partir del siguiente fundamento:

“Las comunidades desarrollan categorías más concretas mediante las cuales los individuos son situados. En las comunidades rurales (o en los barrios), la identidad local es una categoría extremadamente importante de pertenencia que a menudo es imposible reivindicar”.

En toda comunidad, la lengua desempeña un papel de trascendental importancia; es un vínculo muy fuerte que une a sus miembros, dicho lazo asegura la existencia del grupo y además fortalece el sentimiento de identidad entre las personas. Es necesario considerar el lenguaje como parte de la cultura de un país, en especial, de la cultura tradicional que existe dentro de la sociedad. Por lo tanto, en este apartado se debe definir el concepto de cultura, según Geertz (citado por Bravo, año: 18), cuando afirma:

“La cultura es un esquema que se transmite históricamente y que consta de significaciones representadas por símbolos (el acto o la palabra) mediante los cuales se produce la comunicación y se mantiene y desarrolla tanto el conocimiento como las actitudes frente a la vida”.

De lo anterior, se desprende que la cultura engloba una serie de manifestaciones sociales, un conjunto de motivos personales, símbolos que en su totalidad conforman las actitudes e identidad de un pueblo.

Esta indagación se centra en específicas comunidades de habla costarricenses: la guanacasteca y la herediana y de manera relevante, se enfoca el análisis pragmático de la interpretación de la cortesía lingüística; es decir, comportamientos verbales que los identifican entre ellos mismos y con respecto a hablantes de otras comunidades socioculturales de Costa Rica (Valle Central, Puntarenas y Limón). Tal aseveración se fundamenta en la definición propuesta por Hymes (citado por Bravo, 2004: 18) acerca de “comunidad de lengua”:

“Así es que lo compartido por las personas que se comunican entre sí es un componente básico de las definiciones de “comunidad de lengua”. Esta acepción nombra, a un grupo de personas que comparten reglas acerca del uso del lenguaje y de su interpretación y, además, reglas para la interpretación de, por lo menos, una variedad lingüística”.

En consecuencia, la imagen social positiva asociada a una variedad de habla tiene una relación directa con la pertenencia a un grupo, de tal forma que las personas utilizan su habla con el fin de identificarse con una comunidad sociocultural a la que pertenecen o en la que quisieran ser agradables a los demás. El valor social de una variedad simboliza relaciones de identidad definidas en términos de una cultura local como lo son la guanacasteca y herediana.

3 Metodología

La presente investigación pretende replicar los trabajos realizados por Contreras Fernández (2008) y Murillo Medrano (2008), principalmente en su enfoque metodológico de aplicación del “Test de hábitos sociales”. Por lo tanto, se entrevistó a treinta personas, 15 hombres y 15 mujeres, jóvenes de entre 17 y los 30 años de edad aproximadamente, todos estudiantes universitarios de la UNA, pertenecientes a diversas zonas de Guanacaste y la provincia de Heredia.

Se utiliza la entrevista en profundidad para recolectar datos acerca de la interpretación de la cortesía lingüísticas de dos comunidades de habla costarricense, las entrevistas se aplicaron tanto a hablantes guanacastecos, con el fin de conocer la valorización de la cortesía; así como a informantes heredianos para dilucidar la percepción de éstos con respecto a su propio comportamiento lingüístico como al guanacasteco y viceversa.

La entrevista en profundidad fue aplicada a treinta informantes, en la cual interactuaron entrevistador – entrevistado; esta técnica es quizá la más utilizada para obtener información de los participantes de manera flexible y dinámica.

4 Análisis de datos

En este apartado se analizan las respuestas dadas por los informantes, primero se valora el concepto de cortesía, posteriormente se solicitan ejemplo y la función que tiene la cortesía dentro de las relaciones interpersonales, y por último, se piden opiniones acerca

de cómo son los guanacastecos y los heredianos en su modo de comunicarse con los demás, esto con el fin de obtener datos para el análisis contrastivo.

4.1 Concepto de cortesía:

A la primera pregunta “¿Qué es, para usted, la cortesía en general y específicamente la cortesía verbal?”, la mayoría de los informantes poseen una concepción de la cortesía que se remonta a sus orígenes, y que Escandell Vidal (1996: 136) define como “*un conjunto de normas sociales*”. Por ejemplo:

- (1) “La cortesía es la forma en que se puede expresar respeto, tolerancia y buenas costumbres hacia las demás personas”.
- (2) “La cortesía verbal es el resultado de la cultura social”.
- (3) “Es una muestra de la educación y los buenos modales”.
- (4) “Son las acciones que se realizan según lo tradicional y lo moralmente aceptable (valores)”.

El origen de la acepción actual de cortesía se remonta a la vida cortesana de la Edad Media, donde se hacía referencia a los modos de comportamiento con que los integrantes del cortejo de reyes y nobles se distinguía socialmente de las clases más desfavorecidas, dado que estos últimos no se preocupaban por pautas de comportamiento social.

En consecuencia, los costarricenses (heredianos y guanacastecos) suelen entender la cortesía como un conjunto de normas que regulan el trato social de los individuos pertenecientes a una sociedad, en la cual se sancionan las conductas o comportamientos inadecuados. Por su parte, las actitudes lingüísticas y las acciones no verbales que son permitidas por las normas sociales, se califican como cortesés.

Dentro de esta misma pregunta, se puede observar que los informantes relacionan la cortesía con un tipo de axiología, dado que es caracterizada principalmente con valores como: la amabilidad, el respeto, la educación, el servicio, mostrar simpatía y cordialidad, tolerancia, colaboración, amenidad y ser agradable a las demás personas:

- (5) “En general, mostrar respeto y deferencia hacia los demás”.
 - (6) “Es la manera amable de tratar a las personas, es **no agredir** a las personas de una manera verbal”.
 - (7) “Es tratar a los demás como a uno le gustaría que lo traten. Es considerar al otro como igual”.
 - (8) “La cortesía procura un ambiente agradable entre dos personas, la cual se emplea por medio de expresiones verbales de amabilidad y **aceptación**”.
 - (9) “La cortesía verbal es usar el lenguaje de manera adecuada, sin ofender a las personas”.
- (El destacado es nuestro).

Las respuestas anteriores muestran el principio de cortesía planteadas por Leech (citado por Escandell Vidal, 1996:146), y que se explica en relación con una serie de máximas y mediante una escala de coste/ beneficio: lo que implica mayor beneficio y menor coste para el destinatario es más cortés. En contraposición, lo que implica menor beneficio y mayor coste para el destinatario es más descortés.

Por otra parte, en el ejemplo (6), el informante procura no agredir la imagen negativa de sus interlocutores, al no imponerse, ni invadir el espacio y la libertad de los otros. Mientras el ejemplo (8) evidencia el refuerzo a la propia imagen positiva, dado que se preocupa por obtener el aprecio y aceptación de los demás.

4.2 Ejemplos de cortesía:

En relación con la pregunta n° 2 de la entrevista, donde se solicita “Dé ejemplos donde se evidencie la cortesía en general y la cortesía verbal en particular”. Los informantes contestaron, mediante dos apartados:

4.2.1 Ejemplos de cortesía no verbal:

- (10) “Ceder el espacio a personas con discapacidad, mujeres embarazadas y personas adultas mayores”.
- (11) “Escuchar a las personas y darle importancia a lo que tienen que decir”.
- (12) “Por medio del lenguaje corporal: la sonrisa”.
- (13) “Ayudar a los demás”.

4.2.2 Ejemplos de cortesía verbal:

- (14) “Saludar”.
- (15) “Dar las gracias”.
- (16) “Pedir permiso para tomar algún objeto”.
- (17) “Agradecimientos y ofrecimientos a favor de otra persona”.
- (18) “Utilizar expresiones como: con permiso, por favor, gracias”.

En el caso de las ejemplificaciones sobre cortesía no verbal y verbal, es evidente que todas las respuestas representan acciones que apoyan la cortesía, según la clasificación de las intenciones establecida por Leech (citado por Escandell Vidal, 1996); en este sentido, el beneficio es siempre dirigido al destinatario y conlleva un coste para el emisor, por lo que ayuda a mantener o mejorar las relaciones sociales entre los interlocutores: “Se trata de acciones como agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar...” (1996:144).

En lo que respecta únicamente a los ejemplos de cortesía verbal, se refuerza el postulado de Austin (citado por Escandell Vidal, 1996) acerca de los enunciados realizativos, cuando dicho autor afirma que no sólo describimos acciones (enunciados constataivos), además, realizamos acciones por medio de los actos de habla: “Al emitir uno cualquiera de estos enunciados [los enunciados realizativos], el hablante no está meramente registrando un estado de cosas, transmitiendo una información, o describiendo una acción: la está haciendo”. (1996: 49)

Por último, cabe destacar que para algunos informantes, la cortesía se evidencia no sólo por medio de lo segmental, también se da a través de los elementos suprasegmentales como lo son la entonación, el tono y acento de la voz:

- (19) “Expresarse con un **tono de voz** adecuado y vocabulario respetuoso”.
 - (20) “Hablar con un tono de voz amigable”
- (El destacado es nuestro).

4.3 Función de la cortesía:

En relación con la pregunta n° 3 “¿Para qué se usa la cortesía?”, la mayoría de los informantes evidenció la función de la cortesía como un conjunto de estrategias

comunicativas al servicio de las relaciones sociales. Su finalidad no sólo garantiza una mejor comunicación, sino que regula el comportamiento de los interlocutores durante la conversación, y es mediante la cordialidad, la cooperación y la ayuda mutua que se logra evitar posibles conflictos. Lo anterior se fundamenta en los siguientes ejemplos:

- (21) “Para que se dé una buena comunicación”.
- (22) “Para la convivencia pacífica y lograr acuerdos”.
“Para relacionarse exitosamente con nuestros semejantes, en cualquier ambiente social”
- (23) “Para vivir mejor en sociedad”.

Otro punto importante en las respuestas a la pregunta n° 3 refiere a la importancia de salvaguardar la imagen pública del emisor, ello se consigue mediante la cortesía positiva para lograr los propósitos o los objetivos que se persiguen de los destinatarios, a través de los enunciados que se emiten, en palabras de Haverkate (1994):

“La cortesía positiva es un recurso estratégico del que se sirve el hablante para conseguir diferentes objetos perlocutivos: reforzar o proteger la imagen social del interlocutor, por una parte, y manifestarle por otra, que el hablante le considere digno de formar parte del grupo o de la clase social a la que él mismo pertenece”. (1994:34)

La cita anterior se manifiesta en las respuestas de los informantes:

- (24) “Para crear buenas relaciones y **obtener apertura** en las conversaciones”
- (25) “La cortesía enriquece porque **los que damos es lo que recibimos**, hace más armonioso nuestro entorno”.
- (26) “Para causar una buena impresión en las personas”
(El destacado es nuestro).

De la misma manera, se puede afirmar la importancia que representa para los informantes, los valores como la solidaridad, la autonomía y la filiación de grupo, categorías descritas por Bravo (2008:30) como: por un lado, la adquisición de un “contorno propio” dentro de un grupo social y por otro, los comportamientos característicos que hacen que una persona se identifique con un grupo particular:

- (27) “Para ser respetado y respetar a los demás”
- (28) “El buen trato es indispensable entre los seres humanos, para que exista una mayor solidaridad”.
- (29) “Para buscar un trato amable de parte de a quien se le ofrece”
- (30) “Se usa para agradar, beneficiar y ayudar a otras personas”

4.4 Modo de comunicación de los guanacastecos:

La pregunta n° 4 fue aplicada tanto a guanacastecos como a heredianos, esto con el fin de averiguar: “¿cómo son los guanacastecos en su modo de comunicarse con los demás?”:

- (31) “El guanacasteco tiene una manera de comunicarse, en la forma verbal son secos, cortantes y directos”.
- (32) “Directos, usan muchas expresiones propias de la provincia. También hacen uso del doble sentido”.
- (33) “Manifiestan confianza y apertura para comunicarse”.
- (34) “Utilizan muchas palabras coloquiales o regionales”.
- (35) “Son un poco descorteses”.

En las respuestas anteriores, se caracteriza principalmente al guanacasteco, con un modo de comunicación directa, lo que para muchos es muestra de descortesía, dado que no utiliza mecanismos de mitigación en sus actos de habla. Al respecto Searle (citado por Escandell Vidal, 1996: 70) afirma: “El hablante emite una oración y con ella quiere decir exactamente lo que dice; en tales circunstancias, la fuerza ilocutiva deriva directamente del conocimiento que el oyente tiene de las reglas que gobiernan la emisión de dicha oración”.

Por otra parte, se evidencia una relación en la forma de comunicación, los aspectos léxicos y fonéticos del habla guanacasteca con el folklore característico de esta provincia:

- (36) “Me parece que es gente con una gran facilidad de comunicación con los demás, especialmente por medio de sus tradiciones”.
- (37) “Es bastante folclórico a la hora de expresarse, su vocabulario es auténtico, usa muchos dichos, refranes”.

En los últimos años, el folklore se ha tomado como una ciencia o disciplina con características propias; éste se manifiesta en diversos aspectos de la vida tradicional de un pueblo, ya sea de carácter material, social, religioso o estético, como costumbres, el habla, las fiestas, supersticiones, la artesanía y otros aspectos que se pueden clasificar como fenómenos folklóricos. Por tanto, es necesario considerar el folklore guanacasteco como parte de la cultura costarricense.

Otro asunto por analizar refiere a estereotipos marcados por características propias de una comunidad de habla. Por ejemplo:

- (38) “Ellos tienen un acento distinto al resto del país, se parece al acento nicaragüense”.
- (39) “Tienen características similares al país de Nicaragua en su entonación”.
- (40) “Utilizan diferente dialecto al del Valle Central”.

El estereotipo que gira en torno a catalogar a los guanacastecos como semejantes a los nicaragüenses, obedece principalmente a que la región de Guanacaste comparte algunos rasgos lingüísticos (principalmente fonéticos) con Nicaragua, lo que provoca que sean identificados como tales. Esta caracterización se debe a las diferentes realizaciones lingüísticas que responden a factores históricos como el aislamiento del pueblo con el Valle Central, en contraposición a la cercanía que mantiene con el país del norte; aunado a esto, se presenta la conservación como un sentimiento de pertenencia a sus raíces.

Con respecto a lo anterior, Hudson (1981: 205) en su libro *La Sociolingüística*, define como un tipo de desigualdad social lingüística, la *desigualdad subjetiva*, cuando hace referencia a lo que la gente piensa del habla de los demás; por ejemplo, pertenece al

área de los prejuicios lingüísticos. De esta manera, el lenguaje, en forma de diferencias de variedad, contribuye a la desigualdad social al ser utilizado como medida para evaluar a las personas.

4.5 Modo de comunicación de los heredianos:

A la pregunta n° 5: “¿Y los heredianos, cómo son en su modo de comunicarse con los demás?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- (41) “El herediano es menos abierto, hay que ganarse su confianza, y se entregará a servirle y a agradarle”.
- (42) “El herediano es más prudente, medita más a la hora de expresarse”.
- (43) “El herediano es más reservado en su comunicación”.
- (44) “Me parece que son menos directos y suelen dar rodeos”
- (45) “Son bastante tranquilos y guardan su distancia”
- (46) “Son personas más individualistas”

En las afirmaciones anteriores, se caracteriza al herediano, con un modo de comunicación indirecta, lo que para algunos es muestra de mayor cortesía, dado que utiliza mecanismos de mitigación en sus actos de habla. Esto se fundamenta a partir del problema planteado por Searle (citado por Escandell Vidal, 1996: 70) sobre los actos de habla indirectos: “Estamos, pues, ante un enunciado que realiza un acto ilocutivo diferente del que su forma lingüística haría prever”.

Otro factor que influye en las diferencias del modo de comunicación entre guanacastecos y heredianos, según los informantes, refiere a la educación; donde se relaciona el grado de escolaridad de una persona, con su trato cortés o descortés:

- (47) “Su vocabulario es más conocido ya que ellos están en constante contacto con más personas de diferentes lugares del país”.
- (48) “Indirectos, evasivos, pero más cultos”.
- (49) “Por la educación son más corteses”.
- (50) “Por tener mayor nivel de educación utilizan un léxico diferente”.

En este sentido, el herediano en relación con el guanacasteco, es caracterizado con un mayor grado de escolarización, donde los pobladores poseen más acceso a los mecanismos de instrucción y los medios de difusión. Por consiguiente, existe una tendencia por evaluar más positivamente la variedad de prestigio o estándar (Valle Central), mientras que las variantes regionales reciben valores más negativos; esto a causa de un fenómeno de atracción que ejerce la forma estándar referente a un estatus social alto.

5 Conclusiones

La cortesía a pesar de ser concebida por muchos teóricos como “una forma de comportamiento universal”, pues a todos nos agrada sentirnos aceptado y perteneciente a un grupo social. No obstante, debe contemplar las especificaciones culturales de cada individuo, perteneciente a una determinada comunidad de habla.

En lo que respecta a su definición, es claro que el costarricense (guanacasteco y herediano) percibe la cortesía de forma tradicional, como una serie de normas sociales

que hay que acatar para ser socialmente aceptado. Sin embargo, cuando se especifica la función de la cortesía, sí es vista ésta como una estrategia comunicativa e intencional para conseguir un propósito determinado, de parte del destinatario. Otro punto importante refiere a que el emisor procura salvaguardar su imagen pública mediante la exaltación de la imagen positiva del destinatario o de la no intromisión a su espacio privado, ni de coaccionar su libertad de acción.

Por su parte, los ejemplos de la cortesía verbales y no verbales suelen estar relacionados con valores como: la amabilidad, el respeto, la educación, el servicio, la solidaridad y la filiación entre los interlocutores, esto con el fin de mantener la armonía y las buenas relaciones como miembros de una sociedad. Además, se confirma el postulado de Austin (citado por Escandell Vidal, 1996) acerca de los enunciados realizativos, con los cuales no sólo podemos enunciar sino que también realizar acciones con nuestros actos de habla.

En lo que respecta al análisis contrastivo, es importante mencionar la caracterización realizada por los informantes (guanacastecos y heredianos) acerca del comportamiento del guanacasteco, a saber: “son directos, expresivos, alegres, más abiertos, con confianza y sencillez a la hora de hablar”. En muchos casos, se hizo evidente la relación del habla y la pronunciación guanacasteca con el folklore manifiesto en sus costumbres y tradiciones características de la zona. Por su parte, los heredianos, fueron identificados principalmente, con las siguientes características: “reservados, menos expresivos, intelectuales y con mayor acceso a la educación”.

Lo antes descrito, evidencia la utilización de actos de habla directos para el guanacasteco, donde su forma lingüística corresponde a su fuerza ilocutiva. En contraposición, se relaciona al herediano con el uso de actos de habla indirectos, donde su forma lingüística no corresponde a su fuerza ilocutiva.

Por otra parte, la variedad dialectal guanacasteca presenta ciertos grados de estigmatización, es decir, considerada en un plano de inferioridad, conlleva al desarrollo de actitudes negativas frente a ésta. Labov (1983:387) relaciona la estigmatización social a las formas lingüísticas; pues los estereotipos no se ajustan a ningún conjunto de hechos objetivos, “son formas socialmente marcadas, etiquetadas de forma notoria por la sociedad”. Al ser los dialectos hechos lingüísticos, su determinación debe fundarse en criterios de carácter objetivo, intrínsecamente lingüísticos, sin embargo, en ocasiones los informantes utilizan criterios extralingüísticos y subjetivos para su valoración.

Por último, la oposición: “guanacastecos, alegres y abiertos; heredianos, reservados e individualistas” quizá se deba a razones de tipo geográfico, pues en el primer caso, las zonas ubicadas en la periferia suelen ser más conservadores en sus tradiciones y formas lingüísticas; en el segundo caso, la metrópolis o Valle Central posee una mayor influencia de la globalización que se refleja en el lenguaje y la cultura. Sin embargo, es importante mencionar que muchos de los comportamientos descritos sobre las dos comunidades de habla analizadas en este trabajo investigativo se asemejan, ello representa la afiliación que muestran los informantes como pertenecientes a un mismo país: Costa Rica.

Referencias

Arrieta Molina Marjorie y otros. “Actitudes lingüísticas hacia dos variedades del habla: Valle Central y Guanacaste” en *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Número 2.Volumen XII (1986): 113-128.

- Bravo, Diana y Briz, Antonio (editores). *Pragmática sociocultural: estudio sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Editorial Ariel, 2004.
- Contreras Fernández, Josefa. “Test de hábitos sociales en un análisis contrastivo sobre el uso y la interpretación de la cortesía lingüística” en Briz, Antonio et al. (editores). *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE*. “Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral”, 2008.
- Díaz Rivel Floria V. “La Guanacastequidad” en Guanacaste: tradición y futuro de la *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*. Número 75. Marzo (1997): 11- 22.
- Escandell Vidal, María Victoria. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Haverkate, Henk. *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos, 1994.
- Hudson R. A. *La Sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1981.
- Quesada Pacheco Miguel Ángel. “Factores históricos en la formación de las zonas dialectales de Costa Rica en el siglo XVI” en *Kañina Revista de Artes y Letras. Universidad de Costa Rica*. Número 1. Volumen XI (1987): 123- 128.
- _____. *El español de Guanacaste*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1991.
- Labov William. *Métodos de Sociolingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.
- Murillo Medrano, Jorge. “La cortesía verbal en el español de Costa Rica” en *Kañina, Revista de Artes y Letras. Universidad de Costa Rica*. Número 2. Volumen XXVI (2002): 109-118.
- _____. “Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica”. En Jorge Murillo (ed.) *Actas del II Coloquio del Programa EDICE*. “Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas técnicas y metodológicas”. San José: Universidad de Costa Rica, 2004.
- Solano Rojas Yamileth. “Una variación lingüística en el habla costarricense” en *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Número 1. Volumen XII (1986): 133- 143.
- Umaña Aguilar Jeanina. “Cambio de código en Puerto Limón, Costa Rica”. *Kañina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*. Número 1-2. Volumen XV (1991): 199-202.
- _____. “Grupos portadores de actitudes lingüísticas”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Número 2. Volumen XVI (1990): 103 - 109.

Sobre el autor

Johnny Fallas Monge posee una Maestría en Segundas Lenguas y Culturas de la Universidad Nacional. Se desempeña como académico y Coordinador de los Cursos de Servicio de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Además, se ha destacado en investigaciones en Lingüística Aplicada tales como: Evaluación del Currículo, Evaluación de Contextos Culturales, Evaluación continua, Evaluación de Material Bibliográfico Comercial, entre otros. Entre sus publicaciones se encuentran “Teacher’s Own View: Self-Evaluation for Professional Growth”; “Selecting the Right Textbook: Criteria for Textbook evaluation”; “University Necessities for Deaf People at UNA”; “Order of Constituents in the Bribri Language”; y “Con punto de vista del profesor: Una introspección. Autor de la serie de Libros de Inglés Conversacional para Informática III.

Sobre la autora

María Sancho Ugalde posee una *Licenciatura en la Enseñanza del Español* de la Universidad Nacional. Actualmente, es estudiante de la *Maestría en Lingüística* de la Universidad de Costa Rica. Además, es académica del Centro de Estudios Generales y extensionista al trabajar como facilitadora de un Taller Literario en el *Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor* (PAIPAM) del CEG de la UNA. Actualmente está trabajando en el proyecto final de graduación titulado “Percepción del habla de guanacastecos y vallecentraleros en el ámbito universitario”.

¿Cómo la vemos? Percepciones y voces de nuestra vivencia en la clase de inglés

Hilda Fonseca Solórzano

Universidad Nacional, Costa Rica
hildafonsol@gmail.com

Rocío Lara Jiménez

Universidad Nacional, Costa Rica
rlara19@hotmail.com

Resumen: En el proceso de revisión bibliográfica necesario para la conducción de la investigación que nutre esta ponencia denominada *Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el Ciclo diversificado y su relación con la prueba de bachillerato* de la Universidad Nacional durante el período 2007-2010, se logró ubicar una variada cantidad de investigaciones; sin embargo, ninguna de ellas exploró la percepción del estudiantado con respecto a sus experiencias en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y a algunos elementos curriculares específicos involucrados en ese proceso; a saber, conceptos acerca de sus docentes, metodología, recursos didácticos, evaluación de los aprendizajes y la prueba de bachillerato. Esta ponencia explora, sistematiza y analiza las percepciones de los estudiantes participantes sobre esos elementos pues se explora las opiniones de una amplia cantidad de discentes en diversas instituciones: públicas, privadas y subvencionadas.

Palabras clave: Percepción, Ciclo diversificado, estudiantes, enseñanza, aprendizaje, inglés.

Abstract: In the literature review for the research *Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el Ciclo diversificado y su relación con la prueba de bachillerato* from the Universidad Nacional from 2007 to 2010, from which the presenters based this presentation, there was no available information in regards to the student's perceptions about their experiences in the learning process of English as a foreign language and specific curricular elements involved such as: the teacher, methodology, material, evaluation and the standardized English test. This presentation explores, systematizes and analyses the perceptions of the participating students about those elements, for it explores the opinions of a large number of learners from a variety of schools: public, private and subsidized.

Keywords: Perception, fourth Cycle, students, teaching, learning, English.

1 Introducción

La presente ponencia explora, sistematiza y analiza las percepciones que tienen, acerca de los elementos curriculares en el aprendizaje del inglés, un grupo de 299 estudiantes de la provincia de Heredia quienes cursaban el Ciclo diversificado, tanto en instituciones privadas como públicas y subvencionadas del Sistema Educativo Nacional, en la

educación secundaria en Costa Rica durante 2009. Los elementos estudiados refieren al Programa de estudios de inglés del Ministerio de Educación Pública (MEP) (MEP, Programas 25): los docentes, los recursos, las estrategias metodológicas y la evaluación de los aprendizajes; además, la prueba de bachillerato. La temática resulta interesante debido a que, en primer término, en la literatura revisada para la investigación que nutrió esta ponencia denominada *Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el Ciclo diversificado y su relación con la prueba de bachillerato* de la Universidad Nacional durante el período 2007-2010, no se logró ubicar bibliografía que hubiera investigado y reportado las percepciones del estudiantado con respecto a los elementos curriculares que afectan la cotidianidad en sus clases de inglés como lengua extranjera. Segundo, la ponencia visualiza al estudiante como sujeto que aporta conocimiento el cual debe ser considerado para el mejoramiento cualitativo de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Durante la presentación de la ponencia, se ofrecerá además, los insumos para que los docentes participantes puedan realizar una introspección de naturaleza cualitativa de su propio desempeño en el aula y de la perspectiva que tienen sus estudiantes acerca de los elementos curriculares asociados a la ponencia. Existe una segunda fase que se gesta en esta presentación cuyo objetivo es socializar los hallazgos de los participantes por medio del blog *Perceptions and Voices of the English Class*. Este espacio virtual permitirá recoger y realimentar de manera sostenida y sistemática otras percepciones de las experiencias que los docentes participantes viven en sus aulas a través del blog.

Se utiliza en la siguiente ponencia el masculino para reportar acciones de todos los géneros y sin discriminación alguna hacia ellos.

2 Metodología

La ponencia está basada en una investigación de la Universidad Nacional. La muestra abarcó catorce centros educativos entre públicos, privados y subvencionados de la provincia de Heredia. La recolección de los insumos comprendió trabajo de campo como lo fue la observación no participante en las instituciones educativas, el desarrollo de un grupo focal con los docentes, la aplicación de un cuestionario a docentes y otro grupal a estudiantes del Ciclo diversificado durante el año 2009.

En cuanto a la aplicación de los cuestionarios grupales a estudiantes, se consideraron principios éticos en la recolección de los datos. Además, se solicitó a los estudiantes su agrupación de manera libre, y se procedió a dividir a los estudiantes en subgrupos para que contestaran una, dos o tres guías, lo cual estuvo sujeto al tamaño de cada sección. Las guías de trabajo fueron focalizadas en los siguientes ejes temáticos: a) Mi docente de inglés, b) La metodología aplicada por mi docente de inglés, c) Los recursos educativos en mi clase de Inglés, d) La evaluación de los aprendizajes, e) Las políticas del MEP, f) La prueba de Bachillerato y g) El Programa de estudio del MEP.

El procesamiento de los datos de los cuestionarios grupales de estudiantes se procesó de la siguiente manera: a) se cuantificó la información que permitía hacerlo directamente dada la naturaleza de la pregunta, b) se identificaron los porcentajes y se desarrollaron los gráficos y tablas, c) para todos aquellos datos que correspondían a las percepciones de los estudiantes, se elaboraron las diferentes categorías de análisis con juicio de experto, d) se procedió a realizar las tablas con el análisis de frecuencia y porcentaje correspondiente. Dado que el cuestionario de estudiantes generó discusión

intragrupal, las respuestas dadas por los informantes no necesariamente mostraron consenso en todas las ocasiones.

3 Marco teórico

El Ministerio de Educación Pública establece en los Programas de Estudio que “se fomentará el aprendizaje de una lengua extranjera que permita aumentar el intercambio con otras culturas y, a partir de allí, entender mejor la propia” (13)

Similarmente se plantea las dos necesidades mayores de la enseñanza del inglés: primero, ofrecer a los estudiantes un segundo idioma el cual puede permitir comunicarse dentro de un contexto socioeconómico más amplio dentro y fuera de Costa Rica y segundo, ofrecer a los estudiantes una herramienta que les permita acceder directamente a la información humanista, tecnológica y científica y de esta forma ampliar su conocimiento del mundo (MEP, Programa 14).

De igual forma, el MEP plantea, a partir de las necesidades básicas citadas, las metas educativas de la enseñanza del inglés. Se propone: a) desarrollar la habilidad de comunicarse para propósitos prácticos, b) conformar una base sólida de las destrezas lingüísticas y actitudes para estudios posteriores, trabajo y diversión y c) promover destrezas cognoscitivas como la aplicación, el análisis, la memorización y la inferencia; entre otras (MEP, Programa 14).

Por otro lado, el Compendio de Normas Regulatoras para el Desarrollo Curricular 2009 plantea lineamientos homólogos a los que aparecen en los documentos citados anteriormente. Por ejemplo, se establecen las siguientes prescripciones: a) las lecciones deben ser en el idioma extranjero...sólo se aprende el idioma hablándolo, b) se debe implementar el Enfoque comunicativo (EC), potenciando las habilidades de escucha, habla y escritura; éstas se desarrollan en forma integral y en contexto; c) se debe incorporar el uso de recursos tecnológicos para enriquecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, d) el (la) docente debe propiciar situaciones de comunicación reales utilizando materiales auténticos como parte de la cotidianidad; y e) se debe incorporar en el plan institucional la celebración del día del inglés...(MEP, Compendio51). En concordancia con el planteamiento del MEP, Douglas Brown (Brown, 45), aclara que, en la enseñanza comunicativa, el lenguaje es creado a través de prueba y error, el significado es lo más relevante y el aprendizaje es aprender a comunicarse.

3.1 Elementos curriculares

El Programa de Estudio del MEP 2005 establece las características generales del EC. El primer elemento curricular que se aclara es el docente. Así, el docente que utiliza el EC es un facilitador y guía quien participa en el proceso enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, dedica tiempo a las necesidades individuales de éstos, se actualiza y responsabiliza de su formación profesional para así desarrollar la competencia metodológica y comunicativa que lo deben de caracterizar como profesional en su labor de dirección del aprendizaje de una segunda lengua (MEP, Programa 25). El planteamiento anterior coincide con el de Douglas Brown quien aclara que dentro de un enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera, el papel del docente es el de facilitador y guía (Brown, 45).

Un segundo elemento curricular esencial para la aplicación del EC lo constituyen los materiales. El Programa del MEP indica que estos deben ser auténticos y adaptados a

las necesidades, intereses y cultura del estudiante. Además deben ser flexibles, interesantes y motivadores (MEP, 25).

El Programa de Estudio dicta procedimientos metodológicos que facilitan el desarrollo de cada una de las destrezas lingüísticas. Se enfatiza las cuatro destrezas básicas: comprensión auditiva y de lectura, y la producción oral y escrita. Además se establece que a cada una de las destrezas se le debe dedicar la misma cantidad de tiempo de clase para su desarrollo (MEP, Programa 20).

El Programa del MEP aclara que la escucha es una de las destrezas más importantes que debe ser desarrollada en etapas tempranas del aprendizaje de la lengua. También, aclara acerca de actividades de escucha que deben ser promovidas, a saber, a) distinguir entre sonidos, énfasis y entonaciones, b) contestar preguntas rápidas, c) entender piezas de comprensión, e) escuchar predicciones, f) escuchar discursos y g) tomar dictado; así como, escuchar conversaciones, descripciones, direcciones, discusiones, teatro, películas, canciones, deportes, reportes, anuncios y cualquier otra forma de lenguaje hablado auténtico (MEP, Programa 19).

En cuanto a la destreza del habla, el Programa del MEP aclara que los aprendientes adquieren los fundamentos pertinentes del idioma para interactuar y ejercitar el uso de funciones por medio de las estructuras correctas del idioma y la competencia cultural (MEP, Programa 20). Además establece que para el desarrollo de esta destreza es necesario que los estudiantes estén conscientes de los siguientes principios: a) el habla se adquiere a través de la escucha y de constante práctica, b) los aspectos prosódicos se aprenden al escuchar modelos apropiados (casetes, hablantes nativos, profesores y otros hablantes del inglés.), conocer sobre temas actualizados del mundo para poder conversar en inglés., d) saber hablar inglés, significa decir las palabras apropiadas para el momento específico., e) es esencial para los estudiantes que se hable inglés en la clase y en otras situaciones requeridas., f) se debe promover la práctica interactiva en parejas, grupos, con los profesores y visitantes y g) los ejercicios orales deben ser auténticos. Se aclara que la integración de las destrezas es vital a la hora de hablar.

En lo tocante a la lectura, según el MEP, los profesores deberían ofrecer variedades de textos y recordar que los aprendientes en una misma clase poseen diferentes niveles de lectura. Las actividades deben ser interesantes para los estudiantes, escogidas de acuerdo a la edad y sus necesidades. Además, éstas deben tener un propósito específico ya sea leer para obtener información de detalles o el significado global (Programa 21-22).

En cuanto a la escritura, el MEP puntualiza que el profesor de inglés debe facilitar su proceso de desarrollo al proveer al estudiante la guía necesaria para que éste pueda expresar su conocimiento de algún tema, debe incluir actividades en las cuales los estudiantes escriban, por ejemplo: notas, listas de compras, mensajes, cartas, completar reportes y escribir poesía o ficción (MEP, Programa 22).

La evaluación dentro del EC es enmarcada por el MEP dentro de seis características; a saber, a) la evaluación de los aprendizajes debe valorar la competencia comunicativa, b) es procesual, c) es continua, d) se enfoca en la valoración de las destrezas, e) valora el proceso de aprendizaje y f) ofrece espacio para la autoevaluación y la co-evaluación entre estudiantes (MEP, Programa 25). En relación con los propósitos de la evaluación, Brown (402) aclara que la evaluación implica la observación del proceso de aprendizaje y que esta ofrece a los estudiantes información acerca de la forma

en la cual ellos van progresando hacia los objetivos y acerca de los pasos siguientes en el proceso de aprendizaje.

Con respecto a las pruebas de bachillerato, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (MEP, Reglamento 77) establece que éstas serán comprensivas de la materia desarrollada durante la Educación Diversificada. Por otro lado, el Programa de inglés no ofrece especificaciones al respecto.

4 Desarrollo del trabajo

4.1 Hallazgos de la investigación

4.1.1 ¿Cómo vemos al docente de inglés?

La percepción que tienen los estudiantes de sus docentes en este estudio es en general positiva tanto en sus características personales como en sus características profesionales. En cuanto a sus cualidades académicas, los y las estudiantes consideran a los profesores y las profesoras con un buen manejo de las destrezas de enseñanza. Un 64.28% de los estudiantes opina que sus docentes desarrollan bien la materia, aclaran dudas y explican bien. Enfatizan los estudiantes la manera de explicar de sus maestros pues lo consideran correcto, además, perciben que es pertinente las prácticas que son asignadas. Aunado a estas características, los discentes (78.57%) perciben que los y las docentes poseen buen manejo de la disciplina cuando se refieren a características tales como organización, flexibilidad y autoridad. Sin embargo, un porcentaje menor (21.42%) considera que sus docentes tienen un mal manejo de la disciplina ya que ésta se controla por medio de gritos y abuso del poder. Así como la falta de metodologías adecuadas para los diferentes niveles dentro de un grupo.

Un 78.58% de los discentes considera que su docente es un buen recurso para el aprendizaje del inglés. Lo justifican manifestando que el docente aclara dudas, da buenas bases, habla en la segunda lengua, y se nota el deseo de que los estudiantes aprendan.

Un 42.85% de los estudiantes, perciben además, características personales importantes de mencionar. Entre ellas está la puntualidad, responsabilidad, paciencia, dinamismo, así como, interés de parte de los docentes en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. No obstante, un mismo porcentaje de estudiantes (42.85%) señala también actitudes tales como la falta de vocación de sus docentes, además que son aburridos, están de cólera y dan prioridad a los estudiantes que manejan mejor el inglés.

El 71.42% de los estudiantes se manifiesta positivamente en cuanto al interés que muestra su docente en el aprendizaje de los estudiantes. Un 21.42% considera que sus docentes no se interesa por su aprendizaje.

Según el MEP el docente se distingue por ser facilitador y guía del proceso enseñanza y aprendizaje. Dedicar tiempo a los estudiantes y responsabiliza de su formación profesional (MEP, Programas 25). Se observa que los docentes corresponden a sus estudiantes y que estos últimos les merecen una buena imagen; además, según sus percepciones los y las docentes no se encuentran distantes del perfil que presenta el MEP con respecto a ellos.

4.1.2 ¿Cómo vemos la metodología?

En cuanto a la metodología uno de los aspectos importantes a considerar es el uso del idioma inglés en la clase. Los y las estudiantes encuestados distinguen que el 50% de los docentes habla y enseña en inglés, el otro 50% lo hace combinando el inglés y español en la clase. Los discentes tienen opiniones encontradas con respecto a los beneficios que conlleva el uso de la lengua meta ya que un 35.71% considera que favorece al aprendizaje mientras que otro 35.71% lo considera negativo y se sienten afectados por el uso del inglés ya que estiman que no aprenden.

Un 71.43% de los discentes observa que sus profesoras y profesores involucran a todos en las actividades de clase. Además un 62.29% de los estudiantes considera que los docentes toman en cuenta las necesidades y preferencias de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Un 35.71% estima que no es así.

Percepciones interesantes tienen los estudiantes con respecto a esta interrogante: ¿Cuáles actividades utilizan los docentes para que ellos aprendan? El 50% de los estudiantes establece que es con actividades orales, un 42.85% expresa que es a través de prácticas y un 28.57% por medio de lecturas. También opinan que lo hacen por medio de prácticas del libro (21.42%) y por las explicaciones del profesor (21.42%). Asociado, a esta información, un 42.85% de los discentes nota que la destreza que predomina en las clases es la lectura. No obstante, según las percepciones de los colegiales con respecto a las destrezas que más les sirve, estos consideran como primera opción la oral (42.85%) y luego en descenso la lectura (14.28%). Estas son las más importantes con respecto a las otras.

Los estudiantes del Ciclo diversificado listaron actividades promovidas para cada destreza básica fomentadas por sus docentes, entre ellas se encuentran:

Destreza auditiva: dictados, comprender la idea de un *track* o un audio con ayuda visual, ejercicios de escucha, escuchar lo que la docente explica y habla de la materia que vemos en la clase, exámenes de escucha, utilización de la grabadora, así como cuando los compañeros leen.

Destreza oral: las exposiciones, los diálogos, actividades orales, conversación cuando nos pone a participar en clases, y aplicando el buen uso de la pronunciación, conversación en forma de resúmenes, preguntar o leer las preguntas y respuestas de los cuestionarios, conversación en forma de presentaciones orales, conversación en forma de textos que se necesitan dos personas y escucha con conversaciones por grabación.

Destreza de lectura: las prácticas del libro, copias del texto, escogencia de compañeros para que lean, prácticas de comprensión de lectura y leer páginas del libro.

Destreza de escritura: cuestionarios, prácticas en el libro, prácticas de gramática, trabajan el vocabulario y su significado de acuerdo al contexto, responden preguntas, elaboración de párrafos y hacen composiciones.

Los estudiantes perciben que es a través de las actividades de escritura con las que aprenden más y de las actividades enlistadas son las que le asignan un mayor porcentaje. A las experiencias de lectura le otorgan un segundo lugar con un 35.71%. Curiosamente, esta percepción coincide con las dos destrezas que según ellos enfatizan sus docentes.

Cabe rescatar los aportes de los estudiantes en cuanto a las recomendaciones para mejorar la enseñanza del inglés. Un 57.14% puntualiza la necesidad de mejorar la metodología apuntando al dinamismo, flexibilidad en las clases, interacción con el

estudiante en inglés. Además; un 42.85% manifiesta el fortalecimiento de las destrezas orales y auditivas.

Se distingue la claridad con la que cuentan los estudiantes al referirse a las destrezas que necesitan y las destrezas que se enfatizan por parte de los docentes, generalmente respondiendo a la lectura y a la promoción de la prueba estandarizada. Esto difiere con lo establecido por el MEP por cuanto se debe trabajar de manera igualitaria las cuatro destrezas básicas (MEP, Programas 19), sin que la macro evaluación interfiera en la metodología utilizada por los docentes.

4.1.3 ¿Cómo vemos los recursos educativos utilizados en la clase de inglés?

La totalidad de los estudiantes del Ciclo diversificado se apoya en algún tipo de recurso didáctico tal es el caso del libro de texto el cual es utilizado por el 100% de los encuestados. Muchos de estos textos se abogan a la práctica de estrategias para el examen de bachillerato. Además, un porcentaje significativo (78.50%) de los estudiantes utiliza material impreso como los son revistas, periódicos y afiches entre otros. Algunos estudiantes utilizan la radiograbadora (57,10%); sin embargo, la mayoría no cuenta con recursos tecnológicos con los cuales puedan apoyar sus lecciones de inglés tales como programas de software, laboratorio de idiomas, televisión y reproductores de video. Los estudiantes reconocen la necesidad de uso de este tipo de recursos para el mejoramiento de las destrezas básicas.

Se identificó que el 100% de los estudiantes utilizan texto; sin embargo, estos por su naturaleza no pueden ser considerados en su totalidad como material auténtico como lo sugiere el MEP (MEP, Programas 25). No obstante, la utilización de revistas, periódicos y afiches es reconocida con un alto porcentaje lo cual constituye un indicador de que los docentes conocen y promueven el uso de recursos auténticos.

4.1.4 ¿Cómo vemos la evaluación?

Los estudiantes del Ciclo diversificado son evaluados de acuerdo a los parámetros de evaluación del MEP. Entre los elementos de evaluación se encuentran los exámenes, trabajos extra clase y tareas, y trabajo cotidiano (MEP, Reglamento 22)

La totalidad de los estudiantes entrevistados de las catorce secciones de los 12 colegios han sido evaluados por medio de exámenes escritos. Un alto porcentaje refiere a la comprensión de lectura (85.70%) y otro a exámenes de gramática (64.20%). En menor porcentaje se encuentran los exámenes de comprensión auditiva (35.70%) y los orales (21.40%).

En lo tocante a los trabajos extra clase, que por su naturaleza según el MEP están orientados a que el alumno repase o amplíe temas y objetivos desarrollados en clase, (MEP, Reglamento 23) los estudiantes categorizaron los tipos de trabajos en cinco clases que se presentan a continuación sumado a algunos de los ejemplos citados por ellos:

orales (57.14%): se realizan exposiciones, obras de teatro y narraciones; escritos (50.00%): sopas de letras, completar ejercicios fotocopiados, completar ejercicios del libro, trabajos escritos, traducciones; prácticas (21.42%): No se especifica el tipo de prácticas que realizan los estudiantes; comprensión de lectura (14.28%): completar exámenes de bachillerato.

Además los estudiantes realizan tareas las cuales tienen la misma finalidad de los trabajos extra clase en cuanto al repaso de temas desarrollados en clase; sin embargo,

estas comprenden completar páginas del libro y completar folletos de práctica (64.28%), comprensión de lectura (28.57%), guías de estudio, comprensión auditiva y composiciones (21.42%) y en menor porcentaje, prácticas orales del libro o exposiciones (14.28%).

La percepción que tienen los estudiantes con respecto a la forma en la que su docente valora el trabajo cotidiano es, en un alto porcentaje, el resultado de un producto elaborado en clase. Por ejemplo: trabajos en el libro de texto (57.14%), llamadas orales (28.57%), cuestionarios y prácticas (28.57%), comprensión de lectura (14.28%) comprensión auditiva, y trabajos en grupo y participación en clase cada uno con un 7.14%. No se observa que los docentes atiendan a lo estipulado por el MEP en cuanto al trabajo cotidiano, pues se refiere a las actividades educativas que realiza el estudiante y la estudiante en forma continua con la guía del docente durante el desarrollo de las lecciones. (MEP, Reglamento 23)

Sólo un 28.50% de los estudiantes aporta recomendaciones de acuerdo a la forma en la que ellos les gustaría ser evaluados, mencionan que las evaluaciones deberían ser personales, valorar a los estudiantes de acuerdo a su nivel de inglés, y tener cautela en la forma en que se expresa el docente de los estudiantes con un nivel inferior en este idioma.

Según la percepción de los estudiantes, los docentes los evalúan en concordancia con los criterios establecidos por el MEP. Además, ellos son examinados en las destrezas estipuladas en el Programa de estudios con un énfasis en la lectura. Por otro lado se logró identificar que el trabajo extra clase promovido por los docentes involucró a los estudiantes en una diversidad de actividades. Sin embargo, como una debilidad se logró identificar que en el trabajo cotidiano los docentes enfatizan la valoración de los productos y no de los procesos.

4.1.5 ¿Cómo vemos la prueba de bachillerato?

La percepción que tienen los estudiantes en general con respecto a la prueba estandarizada de bachillerato es positiva. Se preparan con esfuerzo y dedicación para esta evaluación y se nota el énfasis que los docentes le otorgan en sus clases para que sus estudiantes tengan éxito en ella.

El 50.00 % de los estudiantes consultados conoce acerca de la prueba de bachillerato en inglés y sabe que incluye comprensión de lectura. También conoce el tipo de ítem el cual es de selección única. Un porcentaje menor (35.57%) desconoce sobre la prueba y un 21.42% concuerda en que la prueba requiere de vocabulario.

Un 64.28% de los estudiantes identifica como fortaleza los conocimientos construidos en clase con el apoyo de los docentes. Además, un 42.85% también coincide como fortalezas la actitud positiva, el esfuerzo, responsabilidad y puntualidad. Sin embargo, un 57.14% de los estudiantes apunta a la falta de conocimiento, vocabulario y destrezas de comprensión de lectura como debilidades para enfrentar la prueba.

En lo tocante a la preparación que han recibido los discentes para el examen de bachillerato, el 71.42% estima que ha sido bien preparado y un 35.71% considera que ha tenido una mala preparación. Uno de los grupos menciona que varias veces han sufrido el cambio de docente en su institución. En el plano individual, un 64.28% de los estudiantes, manifiesta no estar preparado para la prueba y algunos mencionan que todavía deben de trabajar más para alcanzar el éxito. Un 35.70% si se siente preparado

para enfrentar la prueba de bachillerato y hace referencia al dominio de vocabulario y la constante práctica para el mismo.

Con respecto a la utilidad que perciben los estudiantes de la prueba, un 28.57% la visualiza como una herramienta de evaluación diagnóstica de la situación de aprendizaje del inglés en Costa Rica, otro 28.57% indica que es una herramienta de mejoramiento y aprendizaje. El 14.28% refiere a que el examen de bachillerato es útil para la futura vida profesional u ocupacional en tanto ellos estiman que es uno de los fundamentos básicos para trabajar y para un futuro mejor.

Los estudiantes concuerdan con lo propuesto por el MEP en cuanto a los objetivos de las pruebas de bachillerato en el tanto estos constituyen mecanismos para el mejoramiento cualitativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (MEP, Reglamento 68-69); de similar manera reconocen el aporte que este instrumento de evaluación puede ofrecer en su formación integral.

5 Conclusions

A través de este estudio las investigadoras logran evidenciar la importancia y riqueza del aporte interpretativo que realizan los estudiantes con respecto a lo que experimentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Costa Rica. Así, los docentes lectores pueden reconocer el conocimiento que han construido los estudiantes y que constituyen insumos a considerar en los procesos de mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Según las opiniones de los estudiantes, las investigadoras logran identificar que existe una coherencia entre los lineamientos explicitados por el MEP para cada elemento curricular y lo que los docentes promueven en las clases de inglés.

Lo expuesto en esta ponencia, si bien es cierto corresponde a las visiones de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, puede incluir sesgos de comprensión en el tanto lo que puede ser positivo para los estudiantes puede que no corresponda a lo que pedagógicamente sea adecuado.

Según las percepciones de los estudiantes, las investigadoras concluyen que los docentes concuerdan con el perfil que presenta el MEP con respecto a características personales y profesionales en cuanto a ser facilitador y guía del proceso enseñanza y aprendizaje, su dedicación y responsabilidad en formación profesional, lo cual es valorado altamente por sus estudiantes.

Se logra identificar en los aportes de los estudiantes que sus docentes desarrollaron situaciones de aprendizaje para nutrir cada una de las cuatro destrezas básicas. Estas son congruentes en su naturaleza con las que propone el MEP. Sin embargo, los estudiantes reconocen que existe un énfasis en las actividades de lectura como sustento para la prueba estandarizada. Esto difiere con lo establecido por el MEP por cuanto se debe trabajar de manera igualitaria las cuatro destrezas básicas.

Los docentes conocen y promueven el uso de recursos auténticos tales como revistas, periódicos y afiches; sin embargo, existe una dependencia generalizada del apoyo de un texto que no necesariamente incluye recursos de aquella naturaleza. Esto está relacionado con el punto anterior, que identifica el sesgo hacia la lectura como instrumento de preparación para la Prueba de Bachillerato.

De acuerdo a los insumos del estudiantado, la evaluación implementada por los docentes refiere con rigurosidad a los criterios establecidos por el MEP. Sin embargo, existe un

énfasis dado a la lectura en detrimento de las otras destrezas. Por otro lado, en lo que corresponde el trabajo cotidiano, los docentes enfatizan la valoración de los productos y no de los procesos.

De acuerdo a los insumos ofrecidos por los estudiantes, se concluye que la prueba de bachillerato es, en esencia, un eje controlador de las prácticas educativas en el tanto los docentes desvían sus esfuerzos en un sobre-énfasis en la lectura, en detrimento de las otras tres, al punto que los estudiantes manifiestan conocer la naturaleza de la prueba, reconocen sus bondades de promoción de mejoramiento y validan altamente su utilización para fines diagnósticos nacionales.

La ponencia es un espacio que socializa parte de una investigación en un contexto limitado (la provincia de Heredia), por lo tanto ésta constituye un proceso incompleto que genera la posibilidad de explorar otros espacios educativos; es una oportunidad para que otros docentes se integren en el estudio de sus propios ambientes aúlicos y nutran a otros docentes e investigadores con sus aportes a través de un blog.

Agradecimientos

Las autoras agradecemos a los estudiantes participantes en el proyecto de Investigación, quienes como protagonistas, ofrecieron las percepciones y las voces para que los docentes de la enseñanza del inglés, principalmente conozcamos nuestras realidades.

Referencias

- Domian, Catalina, Hilda Fonseca, Rocío Lara y Sonia Rodríguez. *Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el Ciclo diversificado y su relación con la prueba de bachillerato*. Heredia: Universidad Nacional, 2010.
- Douglas Brown (2001). *Teaching by Principles. An Integrated Approach to Language Pedagogy* (2ª ed.). New York: Longman, 2001. Impreso
- Ministerio de Educación Pública. "Compendio de Normas Regulatoras para el Desarrollo Curricular." *drea.co.cr*. Viceministerio Académico, 26 de enero de 2009. Web. 28 de marzo de 2011.
- . *Programas de Estudio 2005*. San José: Ministerio de Educación Pública, 2005. Impreso.
- . *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes 2009*. San José: MEP, 2009. Impreso

Sobre las autoras

Hilda Fonseca Solórzano es Master en Educación con Mención en el Aprendizaje del Inglés. Académica de la División de Educología en el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional desde 1994. Docente desde 1981 en diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Coordinadora y directora de centros educativos privados. Inspectora de universidades privadas CONESUP, MEP. Investigadora de la UNA tanto en proyectos como en procesos de autoevaluación. Coautora del Modelo Pedagógico de la UNA y de artículos de investigación en educación.

Rocío Lara Jiménez es Master en Educación con Mención en el Aprendizaje del Inglés. Experiencia docente en la enseñanza del inglés en instituciones del Sistema Educativo Nacional, tanto público como privado. Académica de la Universidad Nacional desde 2003 en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje y a partir del año 2011 en la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia de la UNA. Investigadora y coautora de artículos en educación.

Alcances y tendencias de la traductología contemporánea en Costa Rica (PMT: 2001-2010)¹

Sherry E. Gapper

Universidad Nacional, Costa Rica
sgapper@una.ac.cr

Resumen: Se propone un sistema de categorización para los estudios realizados durante el último decenio en Costa Rica, en el campo de la traductología. Se procura ir más allá de tipologías previas, para permitir la clasificación y el análisis del corpus desde nuevas perspectivas. El corpus principal lo constituye un centenar de trabajos de investigación sobre la traducción y la interpretación realizados en el Plan de Maestría en Traducción de la Universidad Nacional. Estas investigaciones versan sobre muy variados temas, ya que la traductología es un campo interdisciplinario, por la interacción con las especialidades de los textos traducidos. Se trata, por un lado, del diseño y de la elaboración de una base de datos, expandible, sobre los estudios efectuados en Costa Rica en torno a la traducción y la interpretación; por otro, del análisis de los trabajos incluidos en la base de datos para dar cuenta de los principales alcances y tendencias presentes en la traductología en Costa Rica. Además, esto permite dar a conocer áreas esenciales para futuras investigaciones.

Palabras clave: traductología, investigación, Costa Rica, lingüística, lenguaje.

Abstract: A classification system is proposed for the research conducted on translation during the last decade in Costa Rica. An effort has been made to go beyond previous typologies, with the purpose of establishing categories and analyzing the corpus from new viewpoints. The main corpus is made up of nearly one hundred studies on translation and on interpretation carried out in the Master's in Translation of the National University of Costa Rica. This research is on a variety of topics since translation studies is an interdisciplinary field due to its interaction with the specialties of the translated texts. First, this project deals with the design and development of an expandable database on the research conducted in Costa Rica on translation and interpretation; second, it involves the analysis of the studies included in the database, in order to discuss the main areas covered and the tendencies present in translation studies in Costa Rica. In addition, this makes it possible to introduce issues open for future research.

Keywords: translation studies, Costa Rica, linguistics, language.

¹ Artículo elaborado en el marco del Programa *Traducción e Interpretación: alternativas de desarrollo en Costa Rica* de la Universidad Nacional.

1 Introducción

Durante los últimos diez años los estudios de traducción en Costa Rica se han ido consolidando gracias al centenar de muy variados trabajos de graduación de los estudiantes del Plan de Maestría en Traducción (PMT) de la Universidad Nacional (UNA)³⁰. Teniendo por base estudios elaborados en años anteriores en el marco del Plan de Licenciatura, quienes han incursionado en la traducción en el último decenio han incorporado nuevos temas e innovadoras formas de acercarse al campo de estudio, ampliándolo y explorando distintas áreas. La cantidad de material ha hecho indispensable contar con una base de datos que permita un acceso eficiente a esa información.

En países con larga trayectoria en traducción, esta labor se recoge en diversos formatos (artículos y libros). Uno es la *Bibliografía de Traducción e Interpretación* (BITRA), base de datos consultable en línea, de la Universidad de Alicante, con información sobre estudios sobre traductología escritos en diversos idiomas y publicados en distintos países. Sin embargo, esta base de datos no recoge los trabajos de graduación de licenciatura o maestría. Se requiere una forma de difundir los resultados de estos trabajos valiosos. También existen obras, como la de Julio César Santoyo, en que se dan a conocer los estudios sobre traducción de determinado país.

En Costa Rica todavía no se cuenta con un medio accesible para consultar los contenidos de los trabajos de traductología realizados en el país. Las investigaciones versan sobre variados temas por lo que se requiere una base de datos en formato abierto que permita acercarse a estos estudios desde distintas perspectivas, no solo desde un enfoque o tipología particular. Además, esto posibilita recoger y analizar la temática y los resultados de las investigaciones realizadas en el país sobre la traducción y la interpretación. Los aportes principales apuntan a la elaboración de una base de datos novedosa que sistematice los estudios en Costa Rica sobre traducción y sobre el análisis del material traducido.

En la presente ponencia se darán a conocer algunos de los alcances y tendencias de la traductología contemporánea en Costa Rica, proceso facilitado por el desarrollo de la base de datos descrito. Se ha elaborado a partir de los rasgos principales de los trabajos, y no partir de conceptos prefijados, con el fin de dar cuenta con mayor precisión del conjunto de estudios. Se explorarán algunas de las tendencias más significativas, para luego concluir con una serie de tareas pendientes en la traductología en Costa Rica.

2 Fundamentos conceptuales

Es esencial disponer de un sistema para clasificar los estudios realizados entre 2001 y 2010 en Costa Rica, en el campo de la traductología, para analizar sus alcances conceptuales y prácticos. Se ha diseñado la estructura requerida para contar con una base de datos accesible en línea. Existen diversas tipologías que se podrían utilizar para referirse a los estudios en el campo de la traducción. Sin embargo, en el presente caso se persigue una estructura que agrupe los estudios desde distintas perspectivas según el tipo de análisis que se desea realizar.

³⁰ Los trabajos pueden consultarse en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, en la página *web* o en las oficinas del Plan de Maestría en Traducción, o en la Biblioteca Joaquín García Monge (UNA).

En primer lugar, dada la diversidad de campos de especialización de los textos traducidos, objeto de los respectivos estudios, debe contarse con un amplio marco de referencia. Al caracterizar los textos analizados, se pueden clasificar según disciplina, género, tipología de textos, la intención del texto, o según su función, según la época en que fue escrito, según su propósito, o de acuerdo con otros parámetros. Un solo texto posee a la vez los rasgos de varias categorías significativas para el análisis traductológico. Trosborg, y luego Hurtado Albir, han examinado diversas tipologías textuales que deberían considerarse al elaborar una base de datos como la mencionada.

En segundo lugar, existen diversos modelos del proceso traductor que forman parte del análisis de los estudios: la teoría lingüística; los enfoques estilísticos (como el de Boase-Beier); las teorías traductológicas tradicionales y contemporáneas (ver Gentzler, o Moya, entre otros); el análisis de textos (Neubert, por ejemplo); las perspectivas filosóficas y literarias; y las perspectivas históricas como la de Vega. Dado su carácter interdisciplinario, la traductología aprovecha varios métodos de análisis: los estudios descriptivos de Toury, los problemas epistemológicos, o una combinación de varios enfoques.

En tercer lugar, muchos aspectos intervienen al analizar un texto como parte de su proceso de su traducción. La ideología y la cultura (Katan) desempeñan un papel fundamental en ciertos tipos de texto, o bien, elementos de análisis del discurso de Hatim y Mason sirven de punto de partida para la comprensión del texto. Han de preverse los tipos de interpretación simultánea y consecutiva. Collados Aís, así como Pöchhacker y Shlesinger, plantean enfoques para la investigación de la interpretación. Tanto la traducción como la interpretación dependen de los estudios sintácticos o terminológicos especializados según la disciplina.

Los diversos tipos de investigación aprovechables en el campo de la traductología también deberían incluirse (entre ellos los que destacan Baker o Shuttleworth). El diseño de la base de datos, fundamentado en una combinación particular de fuentes como los anteriores, permitirá entonces analizar las múltiples tendencias y alcances de la traductología contemporánea en Costa Rica.

3 Tendencias actuales identificadas

Elaborados durante un lapso de año y medio como mínimo, los trabajos de graduación se han presentando a nivel de Maestría desde 2001, a un promedio de casi once por año.

3.1 Trabajos presentados elaborados y presentados entre 2001 y 2010

Se puede observar la variedad de temas y enfoques en los trabajos elaborados y defendidos entre 2001 y 2010 (ver anexo). La combinación de libertad y guía con la que cuentan quienes participan en el programa, así como una adecuada combinación de aspectos teóricos y prácticos permite incursionar en muy diversas áreas y desde muy distintas perspectivas. Un vistazo general arroja unos datos interesantes y sirven de base para otras consideraciones posteriores sobre las tendencias observadas: el 27% corresponde a investigaciones monográficas (I. M.), mientras que en el 73% se combina la práctica traductora con la investigación (traducción e informe de investigación, T & I); en este último caso el trabajo consta de una traducción de unas ochenta páginas y una investigación realizada sobre algún significativo aspecto lingüístico o cultural que surgió durante el proceso de traducción.

En ambas modalidades se combina la actividad profesional con la traductología con el fin de lograr la consolidación del campo tanto en lo académico como en lo profesional. Se introduce de esta manera la noción de que la investigación innovadora no es una habilidad exclusiva de la academia sino una estructura mental que penetra otras esferas para crear aportes en otras áreas.

3.2 Acercamiento al objeto de estudio

Un análisis de este tipo puede darse según distintas aproximaciones; ha sido esencial prever este factor como un rasgo insoslayable de la estructura de la base de datos diseñada, fijar ciertos parámetros y dejar abiertos otros para permitir la incorporación de nuevos aspectos cuando aparezcan. El que los estudios realizados en el campo de la traductología son por definición transdisciplinarios es otro aspecto que aporta nuevas dimensiones al desarrollo de la especialidad con los continuos cambios históricos.

Fiel reflejo de las preocupaciones actuales de nuestra sociedad, la riqueza temática salta a la vista. Sin embargo, tal no es la única forma de clasificar el mismo conjunto de estudios. Cada uno responde a varias categorías que nos permiten comprender la complejidad epistemológica, lingüística y cultural del campo de la traductología. Se examinarán algunas de estas clasificaciones con el fin de profundizar tanto en los estudios como en las diversas perspectivas desde las cuales se pueden interpretar.

3.2.1 Aspectos históricos y políticos

La dimensión histórica aparece entre las investigaciones con varias manifestaciones: la traducción de documentos históricos costarricenses (1, 64, 65)³¹ en textos de hace 100 o 150 años, en que tanto el idioma como los contenidos requieren análisis, investigación y un cuidadoso tratamiento, dada la evolución de la lengua. Se han planteado novedosas opciones para interpretar y reproducir un texto de interés histórico, como son los de la guerra de 1856. Otro es el caso de los documentos relativamente recientes que versan sobre temas de historias nacionales como Argentina (74), los EEUU (20), o Pittsburgh, EEUU (40). Quien traduce estos textos requiere un conocimiento sistematizado del léxico utilizado tanto en la época del hecho histórico como en la actualidad para referirse al acontecimiento.

La investigación lingüística diacrónica y sincrónica también puede desempeñar una función fundamental en la traducción de textos de administración (56, 61, 91) con un componente histórico y geográfico. Ocurre lo mismo con los que se refieren a asuntos indígenas (2, 37) que no se pueden desligar de sus referencias históricas y lingüísticas.

3.2.2 La traducción de textos representativos de manifestaciones culturales

La cultura desempeña un papel fundamental en el proceso de la traducción, sobre todo cuando el texto traducido se refiere a interrogantes de comunicación intercultural (23, 45, 76). Los rasgos distintivos de estos textos hacen que se planteen cuestiones sobre la intertextualidad y la adaptación, durante el proceso de traducción.

Se investigaron otros problemas surgidos a partir de la traducción de textos asociados con lo cultural: referidos al arte (30, 51), referidos a la traducción de canciones

³¹ En adelante, los números se referirán a los utilizados en el anexo, con el fin de identificar los trabajos.

(16, 43), a costumbres regionales (16, 55, 85), a temas religiosas (2, 46, 58), o bien a problemas de comprensión intercultural, como se manifiesta en la traducción de una revista de divulgación popular (73). Además de la investigación de asuntos semánticos y sintácticos (por ejemplo, lo referente a los verbos auxiliares en inglés), ciertas dicotomías cobran particular interés en los textos culturales: connotación/denotación o bien, extranjerización/domesticación.

Según cada caso surgen necesidades específicas. En cuanto a los textos orientados a los miembros de un grupo religioso como comunidad lingüística definida, el lenguaje utilizado en el texto traducido corresponde al utilizado por la comunidad; esto hace esencial una investigación lingüística como base para la traducción. En el caso de canciones, no basta con traducir la canción; hay que empatar la letra con la música, lo cual implica investigar primero lo correspondiente en fuentes de teoría musical.

3.2.3 La traducción literaria

El área de la traducción literaria es un antiguo tema clásico de la traductología, que había recibido relativamente poca atención en Costa Rica, antes de la creación de la Maestría en Traducción. Sin habérselo propuesto, el programa ha observado cómo el campo se ha vuelto a despertar, al punto de que el 25% de los trabajos tienen que ver con variados aspectos de la traducción literaria. En el cuadro 1, se nota el equilibrio que existe entre los diversos géneros, entre traducciones al inglés o al español, entre literatura costarricense o de otros países; y también se puede apreciar un interés que no existía en años recientes en los asuntos culturales y lingüísticos de otros idiomas y países. La creciente concienciación de su entorno internacional añade una nueva dimensión a los estudios de la traducción en Costa Rica. En el cuadro se muestra no solo lo variado de los trabajos sino la cantidad de perspectivas desde las cuales se pueden analizar la traducción de una obra o desde las cuales se pueden clasificar estudios realizados sobre los procesos de traducción de esas obras.

3.2.4 La traducción de textos que tratan problemas lingüísticos

El caso especial de los textos referidos al lenguaje es especialmente llamativo para la investigación en traductología ya que el tema del texto traducido suele influir en la traducción. Si el texto traducido tiene que ver con la comunicación intercultural (45), este mismo tema se retoma, se investiga e influye en la traducción del texto en una especie de proceso cíclico. Otros ejemplos semejantes —la traducción de un texto sobre la pragmática en la lingüística (71), la de la edición y revisión de un texto para la publicación (11), la de un texto sobre la crítica literaria (92) y la de uno referido a la investigación en traducción (57)— son casos en que el texto traducido enriqueció la investigación llevada a cabo.

Varios estudios plantean novedosas estrategias metodológicas en cuanto al uso del lenguaje. A partir de una traducción al inglés efectuada para el uso de turistas sobre un parque nacional (38), se analiza la opción de utilizar un lenguaje simplificado en estos casos ya que una parte significativa de los turistas utilizan el inglés como lengua franca. En un estudio de caso (93), se analizó el proceso de autorrevisión de una traducción ya publicada, en miras a una segunda edición, sistematizando el tipo de cambio necesario según la evolución de la lengua y de su uso.

Género (con correspondientes trabajos)	Traducción	Tradujo a su segunda lengua	Estudios	Idiomas			Literatura Costarricense
				Al inglés	Al español	Otros adicionales	
Novela (5)	X	X	X	X			X
(52, 87)	X		X	X			X
(55)			X	X			X
(9)	X		X		X	<i>chicano</i>	
(47)	X		X		X	Hindú	
(28)			X	X	X	Francés	
(17, retraducción)	X	X	X		X	gaélico, francés	
Cuento (59, 80)	X	X	X	X			X
(44, 69)	X		X		X		
Poesía (60)	X		X		X		
Poesía en prosa (62)	X	X	X	X			X
Literatura infantil y poesía (3)		X	X	X			X
Teatro (21)	X		X		X		
(32, retraducción)	X		X		X	Árabe	
Ensayo (49)	X	X	X	X			
Infantil (12)	X		X		X		
(13, 81)			X		X		
Teoría y crítica literarias (92)	X		X		X		

Cuadro 1. Panorama de traducciones realizadas y de estudios abordados en traducción literaria.

3.2.5 La traducción jurídica

Los trabajos realizados sobre aspectos particulares de la traducción jurídica han privilegiado la traducción al inglés. Sea sobre juicios internacionales (75), o sobre legislación costarricense, se requiere traducir al inglés y se han desarrollado novedosas técnicas para enfrentar la tarea aun cuando se realice en el sentido inverso (es decir, hacia la lengua no materna) (84, 89), importante tema de debate en la traductología.

También se ha abordado otro tema de análisis actual en estudios de derecho: el uso de un "lenguaje claro" (*plain English*) en el contexto de la traducción jurídica. Para atender asuntos de calidad y de precisión se han desarrollado técnicas de investigación lingüística en fraseología especializada (4), incluido por ejemplo el análisis sistemático de textos semejantes como base para la nueva versión de un documento jurídico. En dos de los estudios se recogió información sobre la situación en Costa Rica: sobre la traducción jurídica y lo relativo al "traductor oficial" (14) y sobre la traducción jurídica en el ámbito académico-administrativo (90). La traducción jurídica resulta ser de mucho interés debido al hecho de que en ocasiones no solo no existe el término en la otra lengua, sino que ni siquiera existe un concepto equivalente.

3.2.6 Asuntos pedagógicos

En cuanto a lo didáctico, dos personas tradujeron libros de ciencia para niños (18, 33) y llevaron a cabo estudios sobre los requerimientos de sus destinatarios como guía para el adecuado uso del lenguaje durante el proceso de la traducción, incluido lo relevante con

respecto a los elementos culturales. Para la educación superior, se tradujeron también varios libros de texto (23, 41, 42, 82), sobre la enseñanza de la cultura, sobre la enseñanza de los niños considerando las inteligencias múltiples, sobre la epidemiología y sobre la comunicación natural en la enseñanza de idiomas, respectivamente. Las investigaciones llevadas a cabo en cada caso abarcan tanto aspectos culturales y didácticos como lo lingüístico y traductológico.

De forma aun más directa, hay cinco estudios sobre diversos aspectos referidos a la enseñanza de la traducción en distintos sectores: en una institucional vocacional (15), en el colegio (35) en combinación con la enseñanza del inglés, para la formación de traductores profesionales (57) y para la capacitación en subtítulo (86). Además, otro de los estudios (31) aborda la propuesta de competencias traductoras y sus distintos niveles para su utilización durante el proceso formadora, tema de particular interés en las universidades. En uno de los trabajos sobre la traducción técnica (88), se propone una escala para la evaluación por niveles de textos que se utilizarán en la formación de traductores.

3.2.7 La traducción de textos científicos y técnicos

El estudio de la redacción y de la traducción de los diversos géneros de divulgación científica ha cobrado mucha importancia en el ámbito internacional. Aparte de otros trabajos con textos técnico-científicos ya señalados en apartados anteriores en que hubo experimentación con el lenguaje, hay dos en que se profundiza en la parte más creativa del uso del lenguaje, necesaria aun en textos técnicos: uno explora la creativa integral en el proceso de traducción de un texto sobre los himenópteros (53); otro presenta consideraciones sobre la traducción del lenguaje figurado en los textos técnicos (34). Partiendo de la traducción de un manual de aviación (24) o de navegación (22), se hicieron estudios terminológicos y sintácticos. En otro (70), se analiza la interferencia lingüística de tipo sintáctico en la traducción al inglés de textos técnicos de diversos autores. Los estudios abarcan temas que van desde el uso de extranjerismos (66) hasta consideraciones fonológicas como en la traducción de un manual de Taekwondo (10).

3.2.8 La traducción médica

La variedad temática de los textos médicos traducidos y objeto de estudio muestra la situación actual en este campo: salud pública (6) y datos sobre la inmunización (39), epidemiología (42) y textos sobre enfermedades específicas (7, 26), enfermedades mentales (67, 94), terapias diversas (88) y odontología (50). En el caso de la traducción médica, todos los estudios partieron de la traducción de un texto particular, y se analizaron factores extratextuales e intratextuales que tienen ingerencia en los resultados de la traducción, dada la particularidad de este tipo de texto que puede requerir, por ejemplo, una adaptación según el uso previsto para la nueva versión. Cada estudio aportó un avance para la resolución del tipo de problema que surge durante el proceso de la traducción de un texto médico.

3.2.9 Nuevas tecnologías

Con respecto a las nuevas tecnologías, se han efectuado estudios sobre la traducción de distintos tipos de páginas *web* (29, 58, 66, 96); otros referidos a la traducción de textos audiovisuales (26, 77, 86, 97), y otros al uso de herramientas específicas de traducción

asistida (63, 79). La traducción de *software* (72) es una especialidad de gran potencial. Los sitios *web* traducidos y analizados abarcan temas de arte, religión, ecología y servicios bancarios; y a partir de esos textos se han estudiado no solo lo concerniente a los rasgos particulares de la comunicación en Internet en que se privilegia al usuario, sino también asuntos ideológicos, comerciales, psicológicos y de evolución lingüístico. La fragmentación y el uso de hipervínculos cobran mucha importancia durante el proceso de traducción ya que se requiere mucha consistencia para conservar la cohesión del texto.

Los trabajos referidos a la traducción de material audiovisual han incursionado en el doblaje y la subtitulación, con hincapié en el último, para propósitos educativos y de entretenimiento. Es un área de la traducción que se ha ido modificando con el desarrollo de nuevos programas (*software*) que facilitan el trabajo a la vez que se exige mayor calidad. En un estudio (86), se planificó un curso teórico-práctico sobre esta especialidad.

3.2.10 Aclaración sobre las aportaciones

Aunque en los apartados anteriores los trabajos se han agrupado según la temática del texto que se ha traducido, eso no significa que el estudio se ha limitado a esa traducción, sino que es un punto de partida para un análisis de mayor profundización con el fin de hacer un aporte al campo de la traductología.

3.3 Aproximaciones particulares

Sin ser exhaustiva, se ha seleccionado algunas de las áreas a las que se le ha dado más atención en las investigaciones realizadas, con el fin de dar a conocer de manera muy sucinta una noción de los resultados de las investigaciones realizadas.

3.3.1 Traducción o interpretación

Además de la *traducción* (como actividad escrita), se ha estudiado la *interpretación* (actividad oral). Once de los trabajos se refieren a alguna de las diversas modalidades de interpretación (8, 14, 68, 95). Las distintas clases de interpretación pertenecen a una especialidad que ha cobrado cada vez más importancia en los años recientes y que requiere una formación superior dada la inmediatez que supone. La presencia de los estudios sobre la interpretación en Costa Rica corresponde a la creciente importancia del campo en el ámbito nacional e internacional. Los problemas lingüísticos y culturales que se plantean son complejos y requieren un cuidadoso análisis.

3.3.2 Sobre la traducción y la traductología en Costa Rica

Ha resultado significativo el tema de la traducción y la traductología en Costa Rica, como parte del proceso de consolidación que se está dando. Muchos estudios lo han incluido con mayor o menor énfasis; ya se han señalado los casos de traducción de obras costarricenses. Existe un interés particular en indagar sobre las condiciones en las que laboran las personas que traducen en Costa Rica y en conocer la calidad de su trabajo (78). Se han tratado de identificar las normas que definan una traducción adecuada. Hay estudios que se han concentrado en un área en particular (por ejemplo, en Pérez Zeledón, 8), en una especialidad específica como la traducción jurídica (14) o la traducción oficial (95), en un tipo de texto (etiquetas, 48; *software*, 72; información turística, 85). Además, se procura averiguar hasta adónde se están incorporando las nuevas tecnologías —como lo son las memorias de traducción (79) en la traducción realizada en Costa Rica— y con

qué éxito. Caso de particular interés es el de una traducción realizada al bribri (8), importante sobre todo por la poca atención que se le ha dado al campo hasta la fecha.

3.3.3 La controversia de traducir a la lengua no materna

En la traductología existe una polémica sobre la traducción inversa (o a la lengua no materna). Resulta que la traducción inversa, algo que el no especialista no pondría en entredicho, ha sido objeto de diversos análisis y objeciones pese a que (como la traducción misma, que algunos consideran imposible) se hace constantemente tanto en Costa Rica como en otros países. En algunos programas de estudios ni siquiera se da formación en la traducción inversa dejando a quienes tengan que ejercerla en una posición aun más desaventajada. Por esa razón, un porcentaje relativamente alto de los trabajos alude al asunto y en algunos casos se convierte en tema principal de análisis.

Si la traducción inversa de hecho se hace, conviene contar con estrategias esenciales para hacerlo bien; varias personas han estudiado la traducción inversa de textos literarios (2, 3, 5, 17, 49, 55, 59, 62, 80), proponiendo técnicas y señalando las ventajas (y no únicamente las desventajas, como suele hacerse) de traducir desde la lengua materna cuando se busca una comprensión más completa del texto original como base para la traducción. Desde una perspectiva más pragmática, los otros han procurado desarrollar técnicas que permiten una traducción adecuada y correcta a la lengua no materna (contratos, 4; ecología, 8; libros de texto, 18; artículos científicos, 70; tratados, 84; publicidad turística, 85; bienes raíces, 89; documentos comerciales, 91): tipos de análisis sintáctico, simplificación, asuntos de solidaridad léxica y el uso de modelos.

3.3.4 Otras lenguas

En la mayoría de los textos traducidos se encuentran términos en otras lenguas, extranjerismos que habrá que investigar para saber si traducirlos según el uso en la lengua a la que se traduce y según los posibles lectores de ese texto. Sin embargo, en otros casos esa tercera o cuarta lengua constituye tema de análisis específico. En un estudio se exploró el uso del plurilingüismo (40) como estrategia traductora; y en otro se utilizó las versiones al inglés y al español de un texto escrito originalmente en francés para proponer una estrategia de valoración de una traducción (28). En otros trabajos se proponen estrategias para casos especiales del hindú (47), del coreano (10), y del árabe (32, 36). Estos tres últimos implican retraducciones —tema de particular interés para la traductología— de libros traducidos del árabe al inglés y luego al español. Otro libro fue traducido del gaélico al francés y al inglés, y a partir de esas dos versiones al español (17). En todos los casos anteriores resultó indispensable profundizar en diferencias culturales y lingüísticas.

3.3.5 Otras aproximaciones

El diseño abierto de esta base de datos permite identificar con cierta facilidad las tendencias patentes en los trabajos. Con propósitos ilustrativos se han presentado dos de esas perspectivas; sin embargo, han quedado visibles otras esenciales como la de las teorías predominantes, de la bibliografía consultada y la evolución de las diversas tendencias a lo largo de los años.

4 Hacia unas conclusiones preliminares

Conclusiones *preliminares* porque el análisis del desarrollo de un campo de estudio no es un asunto concluido, sino una primera interpretación de un lapso determinado, llevado a cabo por una razón particular; en nuestro caso: elaborar una base de datos sobre los estudios de traductología en Costa Rica y aprovechar esa información para realimentar los estudios y consolidar el campo. *Conclusiones* por la necesidad de concluir, aunque sea en forma provisional, una primera evaluación de lo logrado hasta el momento para construir una nueva base para los futuros estudios y aportes.

Algunas originales investigaciones han surgido de áreas como la tipología y condiciones de los textos por traducir (género discursivo, destinatario, condiciones de producción, circulación y reconocimiento del texto); la estilística del texto y el contexto sociocultural; problemas particulares de traducción (gramaticales, léxico-semánticos, estilísticos, contextuales); aspectos generales de terminología; o bien sobre la interpretación simultánea o consecutiva.

Futuras investigaciones en traductología pueden aprovechar los corpórea bilingües disponibles o bien los textos digitalizados como base de análisis de tipos específicos de texto. El análisis lingüístico asistido por computadora ofrece novedosos datos sobre las características estilísticas y terminológicas de los textos de un campo específico. Es probable que se le dé más atención a la interpretación. Considerando la investigación realizada en traductología en diversos ámbitos (tanto en Costa Rica como en Latinoamérica, España y en los países anglohablantes), las futuras investigaciones se orientarán a diversas direcciones teniendo en cuenta las necesidades actuales de nuestras sociedades y las nuevas técnicas disponibles para el análisis lingüístico.

Agradecimientos

El presente trabajo es uno de los productos del proyecto oficial de investigación *Avance y orientaciones contemporáneas de la traductología en Costa Rica: análisis y sistematización* de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional. En este mismo marco se valora lo aportado por la estudiante Aida Rojas Chavarría, por sus labores de sistematización de información que se utilizará para alimentar la base de datos.

Referencias

- Baker, Mona. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge, 1998. Impreso.
- Boase-Beier, Jean. *Stylistic Approaches to Translation*. Manchester, UK: St. Jerome, 2006. Impreso.
- Collados Aís, Ángela. *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares, 2003. Impreso.
- Gentzler, Edwin. *Contemporary Translation Theories*. Londres: Routledge, 1993. Impreso.
- Hatim, Basil y Ian Mason. *Discourse and the Translator*. Londres: Longman, 1990. Impreso.
- Hurtado, Albir Amparo. *Traducción y Traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001. Impreso.
- Katan, David. *Translating Cultures*. Manchester, UK: St. Jerome, 1999. Impreso.
- Moya, Virgilio. *La selva de la traducción: teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid: Cátedra, 2004. Impreso.
- Neubert, Albrecht. *Translation as Text*. Kent, Ohio: Kent State University, 1992. Impreso.
- Pöchhacker, Franz y Miriam Shlesinger. *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge, 2004. Impreso.

- Santoyo, J. C. *Traducción, traducciones, traductores: ensayo de bibliografía española*. León, España: Universidad de León, 1987. Impreso.
- Shuttleworth, Mark. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester, UK: St. Jerome, 1997. Impreso.
- Toury, Gideon. *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Cátedra, 2004. Impreso.
- Trosborg, Anna, ed. *Text Typology and Translation*. Philadelphia: John Benjamins, 1997. Impreso.
- Vega, Miguel Ángel, ed. *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra, 2004. Impreso.

Sobre la autora

Sherry E. Gapper es Traductora, profesora y traductóloga, coordinadora general del Plan de Maestría en Traducción, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Costa Rica. Cuenta con un posgrado en su especialidad de la Universidad de Madrid. Explora problemas de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, formación de traductores, terminología y traductología; es autora de un *Manual de gestión terminológica* (2008).

Anexo

Trabajos de graduación de la Maestría en Traducción (2001-2010)³²

Autor (año)	Título de la investigación
	T & I = traducción e informe de investigación I. M. = investigación monográfica
1. Acosta Pérez, Florizul (2007)	Documentos relativos a la guerra nacional de 1856 y 1857 con sus antecedentes. Repúblicas de Nicaragua y Costa Rica, de Manuel Jiménez y Faustino Víquez: traducción del discurso arcaizante (T & I)
2. Acuña Naranjo, Natalia (2008)	La traducción del nuevo testamento al bribri: etapas, problemas, soluciones y comparación entre la realidad y la teoría de la traducción bíblica (I. M.)
3. Alpízar Alpízar, Mildred (2009)	Reflexiones en torno a la relación autor-traductor en el contexto de la literatura costarricense: estudio comparativo de la traducción al inglés de las obras <i>Pantalones cortos</i> y <i>La tinta extinta</i> (I. M.)
4. Alvarado Moya, Isabel (2004)	Guía para la traducción de contratos de arrendamiento (I. M.)
5. Alvarado Sancho, Georgina (2006)	<i>En una silla de ruedas</i> , de Carmen Lyra: la traducción inversa como una reescritura funcional (T & I)
6. Alvarado Villalobos, Judith (2004)	<i>Evolución y significado de las campañas modernas de salud pública</i> , de C. E. A. Winslow (T & I)
7. Araya Guillén, Juanita (2002)	Las iniciativas de la OIT sobre VIH/SIDA (T & I)
8. Araya Ríos, Jacqueline (2009)	El estatus de la labor traductora en el ámbito de la actividad comercial de las comunidades de San Isidro de el General y Bahía Ballena. T & I
9. Arévalo Fernández, Areli (2010)	El uso del dialecto spanglish como recurso para el rescate de la otredad en <i>Mayan Drifter</i> , de Juan Felipe Herrera (T & I)
10. Arias Mora, Juan Pablo (2007)	<i>Taekwondo Textbook</i> , publicado por Kuk-Kiwon (T & I)

³² No se han incluido en el presente estudio los sesenta y un trabajos presentados en el marco del Plan de Licenciatura en Traducción entre 1993 y 2002.

11. Asis, Sabrina (2008)	El español: mucho más que símbolos (T & I)
12. Badilla Gutiérrez, Rodolfo (2002)	<i>Erick, el vikingo</i> (T & I)
13. Barrantes Padilla, Nidya (2005)	Harry Potter y la desconstrucción de mundo (I. M.)
14. Beirute Gamboa, Adriana (2008)	Tendencias del traductor jurídico costarricense en los últimos 30 años (I. M.)
15. Benavides Sánchez, Rita (2003)	Pautas para la elaboración de un programa de traducción técnica básica para instituciones vocacionales (caso INA) (I. M.)
16. Benavides Segura, Bianchinetta (2002)	<i>La cocina de Carolina del Norte</i> , de Beth Tartan (T & I)
17. Blesbois Duthoit, Hélène (2007)	<i>An tOileánach</i> , de Tomás Ó Crohan: el enriquecimiento del proceso traductológico mediante la retraducción (T & I)
18. Brenes Cerdas, Dinia Adriana (2009)	<i>Nuevos Destinos de Ciencias 4</i> . En torno a la traducción de un libro de texto para la enseñanza de las ciencias en la clase de inglés como L2 en Costa Rica. T & I
19. Calvo Brenes, Enrique (2010)	Dinámica ideológica en Aguas Turbulentas: desafíos a la conservación textual tradicional (T & I)
20. Cárdenas Alvarado, Pamela (2005)	<i>Síndrome de superpotencia: La confrontación apocalíptica de los Estados Unidos contra el mundo</i> (Robert Jay Lifton) (T & I)
21. Carpio Ramírez, Emily (2010)	<i>In Love with Madonna: Una mirada desde el revés</i> . T & I
22. Carranza Hernández, Guido (2002)	<i>El navegante práctico americano</i> (T & I)
23. Cascante Chavarría, Gilberth (2002)	<i>Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication</i> (Ned Seelye) (T & I)
24. Castellón Wong, Farrah (2008)	Normas de traducción en textos de aviación (T & I)
25. Castro Coleman, Sandra (2003)	<i>Annual Book of ASTM Standards of Petroleum Products, Lubricants, and Fossil Fuels</i> (T & I)
26. Céspedes Oconitrillo, Adriana (2002)	El mundo del lenguaje audiovisual en el cine y la televisión y su subtítulo (T & I)
27. Chaves Araya, Anabelle (2010)	<i>Legionella and the Prevention of Legionellosis</i> . Fuente física versus electrónica en la toma de decisiones del traductor (T & I)
28. Chaves Mendoza, Olga Jannid (2010)	Procedimiento para analizar la calidad de las traducciones literarias a idiomas distintos: comparación de textos en español y en inglés de <i>Le Petit Prince</i> , de Antoine de Saint-Exupéry (I. M.)
29. Chaves Solano, Magaly (2002)	Técnicas para la traducción de oraciones paratácticas e hipotácticas (I. M.)
30. Díaz Mesén, Margie (2003)	BAFA & Arts Dialogue (T & I)
31. Domian Sánchez, Catalina (2007)	Proficiency Guidelines to Determine Levels of Communicative Translation Competence in Translation Training (I. M.)
32. Durán Abarca, Ali Francisco (2003)	<i>Princess Sunshine</i> , de William Hutchins (trad.) (T & I)
33. Durán Caspas, Vanessa (2003)	<i>Exploratorium Cookbook I: A Construction Manual for Exploratorium Exhibits</i> (T & I)
34. Elizondo Murillo, Emilia María (2002)	El lenguaje figurado en los textos científico-técnicos: reflexión sobre la teoría de la traducción y algunas propuestas prácticas (I. M.)
35. Escobar Leiva, Ana Laura (2007)	La traducción como herramienta para la enseñanza aprendizaje de idiomas (Caso de colegios técnicos-profesionales del Ministerio de Educación Pública) (I. M.)
36. Fernández Aguilar, Pablo (2004)	Rebelión y fragmentación política de Al-Andalus: estudio de la insurrección de 'Umar Ibn Hafsün en el período del Emir 'Abd AllAh (888-912) (Roberto Marín Guzmán). T & I

37. Fernández Chen, Sarah Elisa (2005)	<i>Cómo proteger el patrimonio y la sabiduría indígenas</i> , de Marie Battiste y James Youngblood Henderson (T & I)
38. Fernández Estrada, Adriana (2006)	El "inglés sencillo" como norma de traducción inversa en los textos turísticos y ambientales de Costa Rica en el caso del "Plan de manejo del parque nacional marino las Baulas de Guanacaste 2005-2010 del Centro Científico Tropical y MINAE" (T & I)
39. Fernández Machado, Sofía (2009)	Los cambios de relación de los elementos extratextuales e intratextuales de un documento de índole técnico-científico con base en el texto traducido del <i>Manual para el proceso de la Auditoria de Calidad de Datos de Inmunización</i> (OMS). T & I
40. Fonseca Santisteban, Eduardo (2010)	<i>Pittsburgh: el éxito de una ciudad estadounidense</i> , de Stefan Lorant y colaboradores. La traducción plurilingüe como apoyo en la práctica traductiva (T & I)
41. Gatgens Marín, Gina (2003)	<i>Inteligencias múltiples: enseñar a los niños en la forma en que ellos aprenden</i> , de Nomi J. Waldman (T & I)
42. González Quirós, Ana Mar (2005)	<i>Epidemiología</i> , de Leon Gordis (T & I)
43. Griffith, Heidi Kay (2009)	En el crescendo de la teoría traductológica: procedimiento para traducir letras musicales populares al inglés (T & I)
44. Gutiérrez Céspedes, Juan Carlos (2006)	La intertextualidad en la traducción del género gótico: el intertexto de Drácula en el cuento "El Vampiro de Kaldenstein" y la teoría del psicoanálisis de Sigmund Freud como base intertextual del cuento "Sardónicus" (T & I).
45. Gutiérrez Varela, Laura Rebeca (2006)	<i>Communication Between Cultures</i> (L. Samovar, R. E. Porter y L. A. Stefani: adaptación metalingüística e ideológica en un texto cultural (T & I)
46. Hernández Velásquez, Patricia (2005)	<i>Señor, quédate con nosotros</i> (de Quin Sherrer y Ruthanne Garlock) (T & I)
47. Jaramillo Rojas, Marianela (2003)	<i>Darjeeling</i> , de Bharti Kirchner (T & I)
48. Jiménez Fernández, Mónica (2007)	Traducción de las etiquetas alimenticias (frente a la globalización) (I. M.)
49. Jiménez Torrealba, Judith (2006)	<i>La casa sosegada</i> , de Antonio Gala (T & I)
50. Jiménez Valverde, Noelia (2008)	<i>Odontogeriatría: envejecimiento y salud oral</i> , de Athena S. Papas (T & I)
51. Jiménez Zúñiga, Lidieth (2003)	<i>Género, modernismo y psicoanálisis</i> , de Gill Perry (T & I)
52. Kamffer, Danielle (2010)	La traducción al inglés de las fórmulas de tratamiento de <i>tú</i> y <i>usted</i> en <i>La ruta de su evasión</i> , de Yolanda Oreamuno (T & I)
53. Kandler Sancho, María Marta (2002)	<i>Los himenópteros del geotrópico</i> (T & I)
54. Kühlmann Berenzon, Helga (2002)	Trabajo de Expediente académico
55. León Rodríguez, Elizabeth (2010)	Estrategias traductológicas en la traducción al inglés del léxico popular costarricense en textos pertenecientes al género literario realista (I. M.)
56. Lizano Navarro, Marcell (2008)	La traducción como un metatexto (T & I)
57. Madrigal Vargas, Andrés (2006)	La ambigüedad en la traducción de los textos de traductología (T & I)
58. Martínez Quesada, Cindy (2009)	Marcas ideológicas en la traducción con base en tres textos de <i>Focus on the Family</i> publicados en línea (T & I)
59. Méndez Salazar, María Luz (2009)	<i>Cuentos de angustias y paisajes</i> , de Carlos Salazar Herrera. The Plausibility of Substituting a Folk Dialect with a Regional Dialect (T & I)
60. Montero Bernadi, Ana Ma. (2006)	<i>What Do We Know</i> , de Mary Oliver. Desconstrucción sintáctica en función del texto (T & I)

61. Montero Castro, Susan (2009)	El papel del análisis histórico en la traducción de textos técnicos como base de toma de decisiones terminológicas (T & I)
62. Montero Raby, Elena (2010)	<i>Francisco y los caminos</i> : un vehículo para un mejor entendimiento de la traducción de la prosa poética. T & I
63. Mora Campos, Carlos (2003)	Un encuentro con la traducción automática: Análisis comparativo de un texto traducido bajo diferentes modalidades de traducción (I. M.)
64. Mora Chacón, Elizabeth C. (2003)	<i>Mi pequeña radio emisora NRH y yo</i> , de Amando Céspedes Marín (T & I)
65. Mora Meléndez, María Gabriela (2009)	La neutralización y la conservación: sistemas de traducción para un texto de importancia histórica (T & I)
66. Muñoz Muñoz, Ana Miriam (2002)	<i>BBP: proyecto sobre la producción sostenible del banano: un banano ecoamigable</i> (T & I)
67. Navarro Rodríguez, Sindy (2005)	La duplicidad de interlocutores y el texto híbrido en <i>Social Skills Training for Schizophrenia</i> (A. Bellack, K. Mueser, S. Ginderich y J. Agestra) (T & I)
68. Novo Díaz, Margarita (2002)	El intérprete costarricense (I. M.)
69. Ocampo Rodríguez, Francine (2004)	<i>American Women Writers</i> , de Eileen Barrett y Mary Cullinan (T & I)
70. Paniagua Ramírez, Marta María (2007)	Los procesos sintácticos de interferencia lingüística en la traducción inversa (español-inglés) del sintagma nominal en el género científico (T & I)
71. Pavez Phillips, Luciana (2008)	<i>Pragmatics: An Introduction</i> (Jacob Mey). Juegos de imágenes: una perspectiva pragmática de la traducción (T & I)
72. Pineda Rodríguez, Allan (2004)	La localización de <i>software</i> y las empresas informáticas en Costa Rica. Estado y orientación para el traductor nacional (I. M.)
73. Pizarro Salas, Jenny (2006)	Traducciones de la <i>National Geographic</i> : dos culturas en una misma lengua (I. M.)
74. Plá Rivel, María del Pilar (2002)	Argentina: prosperidad, estancamiento y cambio (T & I)
75. Posey, Meghan Emily (2008)	"Caso Cantoral Huamaní y García Santa Cruz vs. Perú: Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos". Solucionando el enigma de la traducción jurídica con el funcionalismo (T & I)
76. Quesada Chacón, Maureen (2005)	<i>En definitiva: ¿Qué son los estudios culturales?</i> de Richard Johnson (traducción y análisis de investigación)
77. Ramírez Zúñiga, Andrea (2003)	Doblaje versus subtítulo: comparación traductológica (I. M.)
78. Ranucci Espinach, María José (2009)	Normas de traducción en la sociedad costarricense actual (I. M.)
79. Retana Mora, Carolina (2008)	Las memorias de traducción en el proceso y el producto de la traducción especializada en Costa Rica (I. M.)
80. Robles Miranda, Natalia (2004)	<i>El ímpetu de las tormentas</i> , de Alberto Sibaja (T & I)
81. Rodríguez Soto, Cindy (2010)	Normas en la traducción de adjetivos en literatura infantil hispanoamericana (T & I)
82. Rojas Campos, Oscar (2002)	<i>La comunicación natural en la enseñanza de segundas lenguas</i> , de Wilga Rivers (T & I)
83. Rojas García, Lizy Mariela (2010)	El diálogo entre el cliente y el proceso traductológico: el caso de la traducción inversa de los informes sociales de la Asociación Roble Alto (I. M.)
84. Sáenz Rodríguez, Floria (2007)	La adaptación en la traducción jurídica (T & I)
85. Salazar Ramírez, María Laura (2008)	Aspectos lingüísticos y culturales en la traducción inversa de folletos turísticos (I. M.)
86. Solano Salas, Alejandra (2004)	Diseño de un curso de subtítulo (I. M.)

87. Starcevic, Suzanna Lynn (2005)	<i>Limón Blues</i> , de Anacristina Rossi (T & I)
88. Torres Granados, Gretel (2009)	La selección de los textos en el desarrollo de la competencia traductora en la enseñanza de la traducción de textos técnicos el caso de la medicina (T & I)
89. Ulloa Fonseca, Ángela María (2004)	<i>Bienes raíces en Costa Rica</i> , de Andrés Montejo Morales (T & I)
90. Varela Fernández, Hellen (2002)	La traducción del lenguaje académico-administrativo, especializado y jurídico dentro del ambiente universitario: el caso de la UNA (C.R.) (I. M.)
91. Vargas Cordero, Olga (2007)	<i>Diseño de estrategias de negociación comercial para productos alimentarios sensitivos: un enfoque basado en la metodología de análisis de cadena</i> , de Danilo Herrera (T & I)
92. Vargas Gómez, Francisco Javier (2003)	Práctica de la crítica: una crítica de la práctica y de la teoría de la traducción desde un texto "no literario" (T & I)
93. Vargas Ramírez, Guiselle (2010)	La importancia de la revisión en traductología: Fundamentos teóricos y aplicación a un caso real de autorrevisión (T & I)
94. Vega Valverde, Ana Gabriela (2004)	<i>A Mother Held Hostage</i> , de Barbara Borntrager (T & I)
95. Zamora Badilla, Jorge Eduardo (2005)	La traducción oficial en Costa Rica: ¿una actividad profesional? (I. M.)
96. Zapata Carvajal, Laura (2009)	La extrañeza y la literalidad en la traducción de sitios <i>web</i> . Con base en el texto traducido del sitio <i>web</i> del Banco de Costa Rica (T & I)
97. Zúñiga Henández, Adriana (2004)	El entorno a la subtitulación en Costa Rica: primer estudio de la realidad nacional. Traducción y subtitulación del vídeo "Hablemos sobre la sexualidad: guía para las familias" (T & I)

A Pyramid of Theory on Song Translation: The Foundations for Translating Song Lyrics

Heidi Griffith

Universidad Nacional, Costa Rica
heidikay@gmail.com

Abstract: This work's topic of study is the translation of song lyrics, especially the theoretical foundations that support it and justify the decisions that are made during the process. There are numerous translation studies works on some specific aspect of music-linked translation. In this case, however, the translation of popular song lyrics is the focus. Song lyrics are viewed as texts that are conditioned by the socio-linguistic environment in which they are created. Translating song lyrics requires understanding such texts at many levels. Hence, the main objective of this work is to identify, compile and analyze the multidisciplinary theories that support understanding and later translating them. Furthermore, it aims to present such theory in a pyramid that allows the decision-making process entailed in translating song lyrics to be understood comprehensively. This paper's main contribution to the area of translation studies is precisely the pyramid constructed throughout the work. It considers fields of study such as culture, history, translation studies, music and computer science since each of them plays an important role in the translation of song lyrics.

Keywords: pyramid of theory on song translation, song lyrics, music-linked translation.

Resumen: El presente estudio se enfoca en la traducción de letras musicales y, en particular, en los fundamentos teóricos que la sustenten y que justifiquen las decisiones que se toman en el proceso de traducción. Existen varios estudios traductológicos relacionados con algún aspecto de la traducción musical; sin embargo, este caso trata las letras musicales populares, textos condicionados por el contexto sociolingüístico en el cual se crean. Se requiere una comprensión textual integral para traducir este tipo de texto. Por tanto, el objetivo principal de este trabajo consiste en identificar, compilar y analizar la teoría multidisciplinaria que fundamente una mejor comprensión y traducción de dichos textos. Además, pretende presentar la teoría en una pirámide que permite comprender de manera global la toma de decisiones que el proceso traductor de letras musicales implica. El aporte principal de esta obra es precisamente la pirámide que se construye, la cual tiene en cuenta los campos de la cultura, la historia, la traductología, la música y la informática debido a la relevancia de cada uno de ellos con respecto a la traducción de letras musicales.

Palabras clave: pirámide teórica, letras musicales, traducción musical.

1 Introduction

There are a number of works that study specific aspects of music-linked translation (e.g., Gorré). Nevertheless, a comprehensive record of all the elements that influence the translation of song lyrics is still missing. Furthermore, none of the works provide the theoretical foundations for translating song lyrics in a unified manner (Kaindl 237); rather, they present only that theory relevant to the particular work in question. This work aims, hence, to be a broadly available text that does meet these needs, thus filling the gap represented by the absence of said documentation. The presentation of the pyramid of theory on song translation is novel because it graphically unifies the multidisciplinary theory related to the process by addressing the works of many experts in culture, history, translation studies, music, and computer science. The construction of the pyramid of theory on song translation is presented from the most general, which is found at the lowest and broadest level of the pyramid, up to the most specific, which comprises the highest level of the pyramid.

2 Building the pyramid of theory on song translation

2.1 Leveling the ground and laying the foundations

The broadly encompassing theory presented in this work is based on the Polysystem Theory elaborated and used by Even-Zohar, Toury, Gentzler and Lindquist in their respective works. In general, they analyze texts produced by different cultures and the roles such texts play both within the cultures in which they were created, as well as in the cultures to which they are introduced through translation. In addition, Kaindl postulates that song lyrics can be viewed from a polysystemic perspective if translated. Therefore, the Polysystem Theory, represented using a triangle (see Fig. 1), serves as the theoretical basis upon which the pyramid is built.

2.2 Pouring the support pillars

The factors which influence and condition translation become part of this base; they are the realms of culture, language and thought (as shown in Fig. 1). “Whether one begins or ends with language, thought, or culture, the other two are woven in; the circular pattern holds, with each influencing and being influenced by each of the others.” (Merrill Valdes 4). Figure 1 below shows both the inseparable nature of these three realms, as well as how they fit within the polysystemic level of the pyramid under construction.

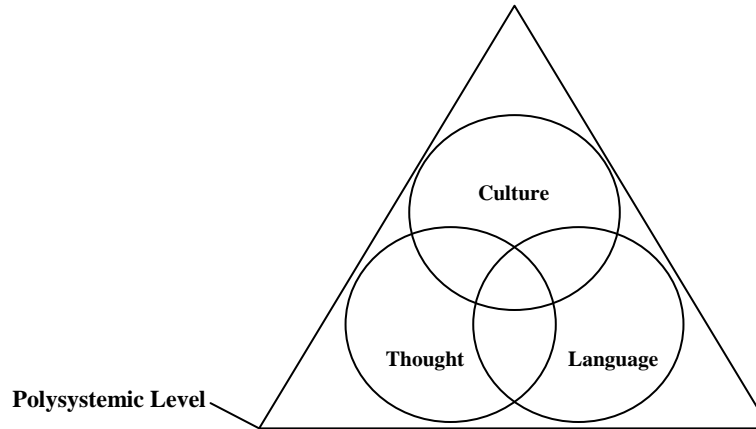


Figure 1. – Foundation of the pyramid of theory on song translation with its three interwoven realms

2.2.1 Setting the culture pillar

Various authors provide the theory that defines culture and correlates it with thought. Goodenough states that “a society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members” (36). Tomalin and Stempleski argue that “[w]hen we live in a particular country, we automatically become exposed and accustomed to a range of images and symbols embedded in songs and pictures, places, and customs.” (15). In addition, Nemetz mentions that “sound is used in the transmission and acquisition of cultural learnings and in the promotion of cultural affiliation.” (29). These quotes support the idea that culture controls which topics will be presented in texts and how they will be addressed. Therefore, it will be absolutely necessary to consider culture when analyzing music-linked texts, specifically song lyrics.

2.2.2 Setting the thought pillar

History, understood in this study as the result of thought processes, allows those thoughts that have influenced translation in a relevant manner to be stated. McGehee believes that “[p]eople live by ideas. ... We can understand the present only when we know something of the past.” (6-7). Authors emphasize that artistic expression, such as song lyrics, is the product of an artist’s socio-cultural setting. Moreover, Castro Lobo defends that music is an artistic expression that is created within spatial and temporal constraints, making it a historical product (1). Lastly, Linares claims that musical creation is conditioned by the socio-economic factors that influence a society; thus, music is the social product of concrete historical circumstances (74). McGehee then points out music’s role in history by indicating that “[i]n music, as in every other human achievement, the present has come out of the past.” (6-7). She also states that “[t]he world’s music undoubtedly had its beginning in nature.” (19). The earliest proof of this is the rudimentary painting of a man playing a simple string instrument in work produced by prehistoric societies (Salvat and Navarro 10). For centuries music was utilized by humans including poets and clergy for numerous purposes (McGehee 301). Each era’s music has evolved characteristics because, as suggested by Kamién, “revolutions in thought and action were paralleled by shifts of style in the visual arts.” (194). Therefore, it suffices to state that the main characteristics of each of all periods are the result of their socio-cultural settings.

A few concrete examples of how historical events produce socio-cultural changes that are reflected in artistic expression are: Christians forced by the Romans to practice in secret sung Psalms and canticles as early Hebrews had done (McGehee 90); religious conflicts during the 17th century in Europe that led to the emergence of the Protestant Church (McGehee 150); Puritans use of Psalms, songs and chants even after migrating to the United States in search of religious freedom (McGehee 376). As a result of not only these, but other migrations, the cultural characteristics that evolved in different areas influence the art that will be produced there. Thorough historical research must be conducted for each language-pair's unique circumstances. In the case of Spanish-English translation, McGehee, Locatelli de Pégamo, Linares, and others identify the components of Latin American musical expression. This reassures that the Polysystem Theory provides the foundations for understanding the interdependences between one system and another. Detailed studies regarding the music in different areas are available (e.g., for Costa Rica, see Salazar Salvatierra), but thorough review of them is neither necessary nor possible within the scope of this study. McGehee further states that “[t]hrough the ages music has been composed because of its power to communicate.” (4), moving the focus of discussion toward the realm of language.

2.2.3 Setting the language pillar

Authors such as Wilss and Merrill Valdes contribute to this work by explaining how language, which is used to express thought in a culturally-conditioned way, is interrelated with the two previously mentioned realms. In order to interrelate it with them, reference can be made to a few authors. Wilss states that “[l]anguage is to a large extent embedded in culture and vice versa. Language is as much a cultural product as culture is a linguistic product.” (84). Likewise, Lotman and Uspensky argue that “[n]o language can exist unless it is steeped in the context of culture; and no culture can exist which does not have at its center, the structure of natural language” (211-32). Lastly, Bassnett-McGuire correlates language and culture metaphorically by insisting that “[l]anguage ... is the heart within the body of culture” (13-14). She further insists that just as “the surgeon, operating on the heart, cannot neglect the body that surrounds it, so the translator treats the text in isolation from the culture at his peril.” (Bassnett-McGuire 13-14). It has been established that the three realms are inseparable within a polysystemic setting. How translation builds upon this polysystemic foundation is addressed below.

2.3 Placing translation studies-specific building blocks

2.3.1 On the pillars of culture, thought and language

The next level of the pyramid of theory builds up each pillar within the context of translation studies. Herrero explains that translation has always intended to be the link between cultures (315), and Wilss further supports this by stating that “translation cannot be fully understood outside a cultural or, for that matter, intercultural frame of reference.” (84). Cultural and stylistic accommodation will be entirely necessary when translating.

Regarding thought again as it is manifested historically, Ruiz Casanova points out that translation historians all agree there was a period of time during which all translation took place in orally (23). It is worth asking then, based on the historical knowledge of translation's oral tradition, to what point might music-linked translation have a longer

history than other more common types of translation? The intercultural nature of translation can be further highlighted by analyzing how the translation of written texts were used in education and to learn about the Romans) after translation was predominantly oral (Ruiz Casanova 23-24).

Translation is viewed as a practical application of language in this paper. As mentioned, language can be written or spoken and these media differ “mainly because they are governed by separate sets of norms” (Linell cited by Lindqvist 82). Therefore, if translation uses language to express culture, appropriate text analysis is indispensable. Nord provides theory regarding how “the communicative function of the source text, which is represented by the factors of the communicative situation in which the source text fulfils its function, is of decisive importance for text analysis.” (35-36). He calls these extratextual and intratextual factors.

Textual, contextual, semantic and stylistic characteristics of a text are integral parts of a translation. However, other aspects of translation can also be addressed, especially those related to literary translation since song lyrics can be conceived as literary texts. Authors such as Schökel and Zurro state that a literary text’s meaning is not reduced to its intellectual content (378) and further insist that taking style from a text removes meaning from it as well (378). Theory on poetry translation is relevant inasmuch as song lyrics are a poem set to music. According to Tooper, the translation of poetry is an art (cited by Torre 160), and if the poetry is translated, Rest claims it must be valuable in its own artistic rite (198). Therefore, Torre considers translating poetry a form of literary creation through which a work existing in one language is recreated in another (160). Meter and rhyme are two characteristics that make translating poetry difficult. Since word choice is limited by them, the translator is obligated to omit or include elements that may not have been present in the original text (Torre 169). Therefore, while the pyramid is erected, direct yet more specific ties to the realms comprising the already mentioned ground level do remain.

2.3.2 On translation competence

Aside from the process of translation itself, experts agree that this complex activity requires certain competences (Schäffner & Adab viii). Beeby and others concur that a translator competence is comprised of linguistic competence, transfer competence, and knowledge of the topic and world (45). Clearly, knowledge of the languages in question is necessary for a linguistic competence. Wilss defends that “[k]nowledge is a precondition for certainty in handling a specific discipline.” (58). Further, Gonzalo García and García Yebra specify that if there is one thing necessary for being a good translator, it’s a good enough cultural background to allow the translator to fully understand the text to be translated (251). Lvovskaya highlights the polysystemic nature of translation by stating that if translation is a cognitive, cultural and intercultural activity, then knowledge of verbal behavior norms in the different cultures and how they are socially and culturally conditioned comprises a translator’s textual competence (10). With specific reference to music-linked translation, Bontrager appears to simplify the process by claiming that anyone with sufficient knowledge of a foreign language can translate song lyrics; however, he recognizes the challenge lies in ensuring the translation can be sung with the original music (*Song Translations*). Meeting this challenge requires a musical competence. By Gardner’s definition, people have different degrees of multiple

intelligences. Despite few people being able to compose music, many do have the talent to play an instrument and sing (McGehee 3). Thus, a song translator should definitely have a high enough musical intelligence to confidently analyze music, read musical notation and hopefully interpret the translations.

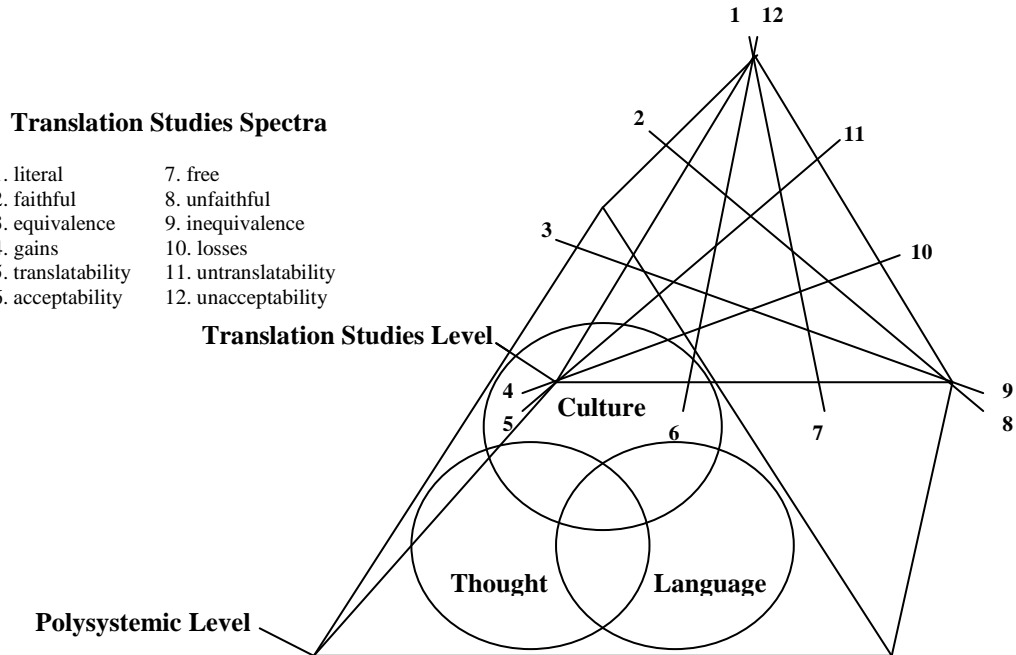


Figure 2. – Pyramid of theory on song translation with two levels and a stabilizing support system

2.3.3 On providing flexible support

Evidently, the main goal of establishing the previously mentioned competences is to obtain a translation that functions in the target culture. However, a stigma has always existed both in theory and in practice in the field of translation studies with respect to certain extremes. Succinct mention of specific theoretical spectra will be made below.

2.3.3.1 *Literal versus free translation*

Many authors (e.g., Aparicio and Merrill Valdes) have written about the difference between literal and free translations. Neither the practically impossible replication of form provided by literal translations, nor the entirely artful recreation of meaning through free translation can be consistently appropriate in translating song lyrics. A balance that will vary depending on the many constraints inherent to individual texts is the only answer.

2.3.3.2 *Faithful or unfaithful?*

Again, this spectrum is polarized and translation studies authors, such as Levine and Ballester, recognize that despite a translator's desire to be faithful to the original text's

writer, the act of translation constitutes betrayal to some degree. It is for this reason that this aspect is included in the network of concepts that support translation in general.

2.3.3.3 *Equivalence and inequivalence*

Herrero is convinced that even though not all cultural markers necessarily imply a translation problem, they are often responsible for causing interlinguistic inequivalence (311). She adds that their content potentially resists being transferred; the resistance may disappear in the act of translation (Herrero 311). Newmark broadens Herrero's descriptions and indicates that symbols are objects that represent an idea and can have universal, cultural or individual significance (9-10). Depending which ones are referred to by language users in different cultures, so the need for dynamic or functional equivalence arises. According to Baker, in the end, the search for equivalence always depends how the translator approaches the polysystems involved and the decisions made in this regard (17-18).

2.3.3.4 *Loss and gain*

Once again, culture is related to whether or not translation results in loss or gain. Bassnett-McGuire mentions that "sameness cannot exist between two languages" (30). This idea helps Herrero explain that not everything said in one language can be said in another language without losing cultural identity from the target text (315). This is the result of the strict relationship between culture and language. However, it helps justify how culturally-determined decisions attempt to compensate for losses, for example, by using style to create meaning.

2.3.3.5 *Translatability and untranslatability*

With respect to this spectrum, Torre and other experts share the opinion that adequately translating a poem is truly impossible (Torre 159). However, the fact that poetry translation is quite common in practice proves that translatability depends (Herrero 314).

2.3.3.6 *Acceptability and unacceptability*

This continuum considers how translations are received and evaluated. Translations can be conceived as autonomous creations, imitations, versions, or adaptations. Ballester's stance is that like in interpreting music, when making literary translations, different translators would render differently (101). Herrero defends that translation not only entails overcoming the asymmetries between different cultures, but doing so in a way that target readers accept (310).

Remembering that translation is built upon the Polysystem Theory, it is worth emphasizing that music-linked translation cannot simply be positioned at the extreme of any of the abovementioned spectra; rather, the network of spectra is added to the pyramid of theory on song translation so as to support the decision-making process that, at any time, move the translated lyrics one direction or the other on any given continuum without being unsupported (see Fig. 2 or Fig 3.)

2.4 Laying building blocks specific to music-linked translation

2.4.1 On the culture pillar

Today's societies thrive on being high-tech. Also, music, in general, continues to play a very active role in cultures. Therefore, ties to the lower levels of the culture pillar remain and are interdependent with the subject-specific theory regarding thought and language.

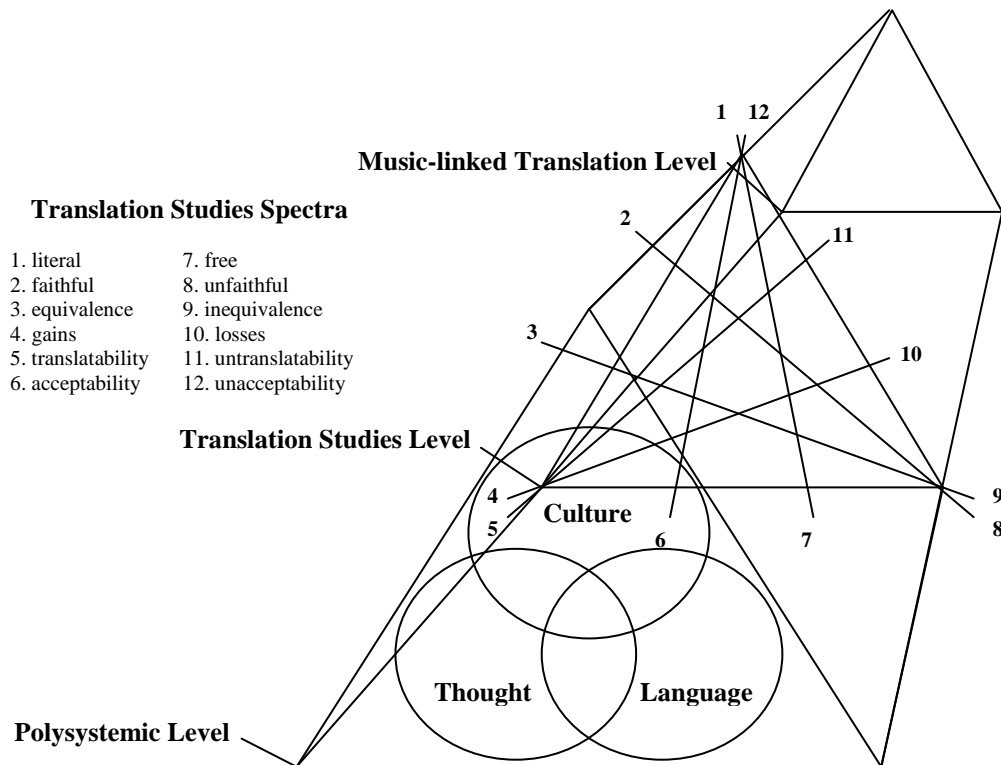


Figure 3. – Pyramid of theory on song translation with three levels

2.4.2 On the thought pillar

Technical understanding of music and computer science is necessary at the level of translating song lyrics.

2.4.2.1 Regarding music

Kamien states that “[t]he voice’s unique ability to fuse a word with a musical tone is the reason that poetry and singing have been inseparable in many cultures.” (10). He adds that “[s]inging can make words easier to remember and heightens their emotional effect.” (Kamien 10). It is, therefore, the translator’s responsibility to determine a song’s basic essence and transmit it so as to recreate the emotional effect Kamien mentions (Bontrager). The technical knowledge necessary in music to do so builds upon the pillar of thought.

Music involves how time and sound are used. Castro Lobo states that, as an art, music’s main ingredient is temporal because it takes up a space in time (5). The organization of time includes how meter, beat and rhythm are handled (Cooper and

Meyer 11). In addition, the rhythm and melody of music create feeling and meaning, respectively, with or without a voice (McGehee 128). The other ingredient in music is sound. Cooper and Meyer identify numerous aspects of sound (9); Castro Lobo agrees that three of them are intensity, tone/timbre and height/frequency (6).

In addition, reinforcing the idea that thought is interrelated with language, music, like other artistic expressions, is a language (Castro Lobo 14); as such, it is interdependent upon aspects related to culture and thought. Sounds and their organization achieve communication. Just as linguistic elements are used to create style in written texts, the components of music, such as melody, timbre, harmony, and texture, do so in the case of music (Kamien 82). The linguistic characteristics of music are written in a score using musical notation, which does not indicate absolute length of the notes, but rather one note's length relative to another in the same piece (Kamien 42, 46).

The meaning of music must be determined. McGehee proposes listening to what is said, what is the value of the melody and rhythm and why were the instruments and voices used chosen (8). Popular music tends to be polyphonic, meaning its many melodies are played in counterpoint (McGehee 144-145). The polyphonic nature of songs allows for imitation or repetition. Although linguistic repetition in poetry is scorned, musical repetition creates balance and symmetry (Kamien 71). The overall structure of songs is also important in that it can contribute to the message, especially through repetition. Estrella provides simple theory regarding the general parts of a song: title, verse, chorus, bridge and coda.

Music can also be analyzed by taking into account the people involved in the communication carried out using a musical text: the composer, musician, listener, songwriter, (McGehee 6; Anderson) and, in this case, the translator. Although the translator must fulfill many roles, one is unlikely to act as the composer, who creates music by combining sounds to express an idea (Castro Lobo 11). The musician's role, on the other hand, is indispensable. Kamien emphasizes that the art of music is different from literature in that music needs a performer "to bring life to the printed symbols laid out by a composer" (75). It is, then, by means of a human or technological performer that music evokes an emotional response from its listener. The translator plays this interpretive role as the reader who interprets the original text when first listened to and read; as a cultural mediator who interprets cultural markers and decides how to manipulate them; as a musician who interprets the translation to corroborate that it adequately achieves musical correspondence. Wechsler further refers to the translator's responsibility by stating that:

[E]very musician knows that his performance is simply one of many ... the translator knows that his performance may be the only one, at least the only one of his generation, and that he will not have the opportunity either to improve on it or to try a different approach. (7-8)

2.4.2.2 *Regarding computer science*

Song translators must have some knowledge of this area of specialty in order to digitally corroborate strict correspondence between the music and the translated lyrics. Although it sets primarily upon the pillar of knowledge, it is strengthened by the technological culture today's societies share and by the languages which allow the tools to be used. Music programs that allow the translator to complete certain tasks, such as having the ability to

view, edit and display the lyrics in conjunction with the melody's notes, are necessary. George, explains that:

The translation of lyrics is a very complex task; specific words have to be identified to match with the number of notes, melody and length. Information technology (IT) can only partially support this process. What can be done to support multilingual lyrics in music scores is to give the possibility to "plug" the appropriate lyric onto the score without creating a new version of the score. This means that in some way the lyric has to be a separate entity from the music connected to it, and dynamically replaceable. (163)

George also explains some of the programs used for translating lyrics. In summary, Selfridge-Field and Hewlett explain the syllables of lyrics are not fixed to the melody in *MIDI (Music Instrument Digital Interface)* format, but rather when they should be sung is shown (cited by George 165-166). The length of each syllable, however, is not coded with the mentioned relationship (George 170). *WEDELMUSIC* is a multilingual song lyric management program that allows a music store to be chosen and combined with the lyrics in many languages (George 173). However, it is not compatible with all operating systems. George claims that only poets translate song lyrics but that day by day the process is made easier by the development of computer programs (196). In this paper, emphasis is put on the fact that a translator must be able to cope with the ever-changing field of computer science in order to take advantage of the opportunities it offers. Other programs that have proven useful include *GoldWave*, *WIDI Pro*, *Finale*, and *Music Creator*.

2.4.3 On the language pillar

Music-linked translation is addressed from different angles in works regarding the translation of religious songs, audiovisual texts and popular songs. Despite some authors questioning the quality of translated song lyrics, this work argues that not only is it possible to translate a song (Cotes Ramal 82), but the translation can even bring the recipient closer to the author's intention (Drinker 225). However, as Low points out, there are very few people who perform this kind of translation and publish how it should be done (188).

Authors agree that when it comes to musical texts, different codes interact to create meaning, which is why this kind of translation requires an inter- and multi-disciplinary approach (Chaume 16; Kaindl 236). The sound code consists of the verbal and musical systems, both of which carry meaning (Apter 309). There are two perspectives regarding how these systems define the translation of musical texts. Cotes Ramal points out that the logocentric perspective defends that the content or words are more important in creating meaning than the music (78). In contrast, musicocentrism supports that the music plays a more important role in creating meaning than the words. For example, Langer's opinion is that "[s]ong is not a compromise between poetry and music, though the text taken by itself may be a great poem: song is music" (152). According to Golomb, when song lyrics are translated, the musical component is constant, but the verbal one is variable (127); this makes musical translation more complex than music composition because the translator, knowing the music cannot change, must use only tools associated with the linguistic code to recreate meaning in the

target language (127). The iconographic code, along with the sound code, serves to create meaning through images. In the case of popular music, music videos play a relevant role (Kaindl 251); and the images on album inserts also contribute to conveying messages. Lastly, “[s]emiotics would permit a holistic analysis of the interaction and interdependence of the various elements of popular songs and could permit a deeper understanding of their role and influence in translation.” (Kaindl 259).

The translation of song lyrics is not always accepted as such. Franzon, for example, mentions that “[s]ong translation blurs the border between translation proper and adaptation” (263). This can be said since the verbal aspects of already established music are being translated (Golomb 126; Franzon 265). However, Toury contrasts that “translation is any target language utterance that is presented and regarded as such” (20). A pragmatic and functional view of translation allows the product to vary in form depending on the transfer’s purpose. For instance, Kaindl specifies that “[p]opular music can be structured as a system. Translation, like any text production, takes place in these polysystemic structures where the notion of a stable text does not exist” (243). He further emphasizes that “the meanings of popular songs are contextually contingent and [...] their translation depends on the socio-cultural background” (237). Tagg adds that popular music must be analyzed as a form of mass media in order to be translated (244).

With respect to the non-verbal, musical aspects, Chaume believes that “[t]he analysis of the lyrics of a song cannot be carried out outside the sheet music that accompanies it” (18). According to Apter, when translating opera, the right meaning must be placed on the right note (309), which is accomplished when “the constraints on word choice imposed by the vocal apparatus itself” (309) are considered. Furthermore, the translator must make informed decisions regarding vowels and consonants (Apter 314-315). Lastly, Golomb insists that “[m]usic is the absolute ruler of suprasegmentals, dominating the actual outcome of any conflict” (128).

As mentioned, the linguistic elements can be varied during translation, while the music remains unchanged. Thus, Franzon affirms that “[i]n song translation, the sense and facts of the source texts are often changed. This is as evident in popular song translation as in musical theatre translation.” (263). The position of meaning in the translation is important; Tråvén recommends respecting the relationships between words and their musical analogues as often as possible (107).

Aside from meaning itself, poetic elements such as rhyme and rhythm should be considered. As with poetry, conserving the rhyme pattern is difficult because words that rhyme in one language don’t necessarily rhyme in the other (Bontrager). Although the original text’s sound can be conserved using rhyme (Golomb 127), assonance and alliteration are also useful (Apter 309-310). Cotes Ramal cautions against allowing the search for rhyme to result in complicated syntax and the use of inappropriate terms, especially in translation for theater (78). Next, rhythm is important, in particular, coupling linguistic rhythm and musical rhythm. This can present a problem since:

In language, rhythm is made up of stress and burden. Burden refers to the time it takes to say a syllable in normal speech. The longer a syllable takes to say, the longer or heavier its burden is said to be. While music sometimes deforms language rhythms, it often follows them. A translator dealing with a rhythm highly different from that of his own language may have trouble finding a natural-sounding line. (Apter 316)

Also, the number of syllables is relevant because it helps create rhythm. Cotes Ramal points out that all syllables count in music and that they can be lengthened over two musical notes or two or more syllables can be compressed into a single note (82).

Stress must be analyzed since it aids in generating the appropriate rhythm. Although it is not the case in translating opera, when translating popular songs, the position of stress can be altered by the music. The music's most intense notes may or may not coincide with the linguistic stress; strong notes may neutralize or even move the linguistic stress (Cotes Ramal 78).

While considering the number of syllables, song translators must recognize that linguistically stressed syllables are easiest to elongate since:

Spanish is a syllable-timed language whereas English is a stress-timed language. In the strictest interpretation, this means that all Spanish syllables have the same length but that English syllables vary, with stressed syllables being longer and unstressed syllables shorter. (Holland and Fisher 103)

Interpreting translated song lyrics before publication is highly important because if linguistic and musical stress do not match, the recipients will be likely to make adjustments (Cowan 21).

2.5 Observation of the final pyramid of theory on song translation

The completely erected pyramid of theory is presented in Figure 4. Its uppermost pyramid can continue to have finishing touches added as further studies are carried out specifically in the area of popular song translation.

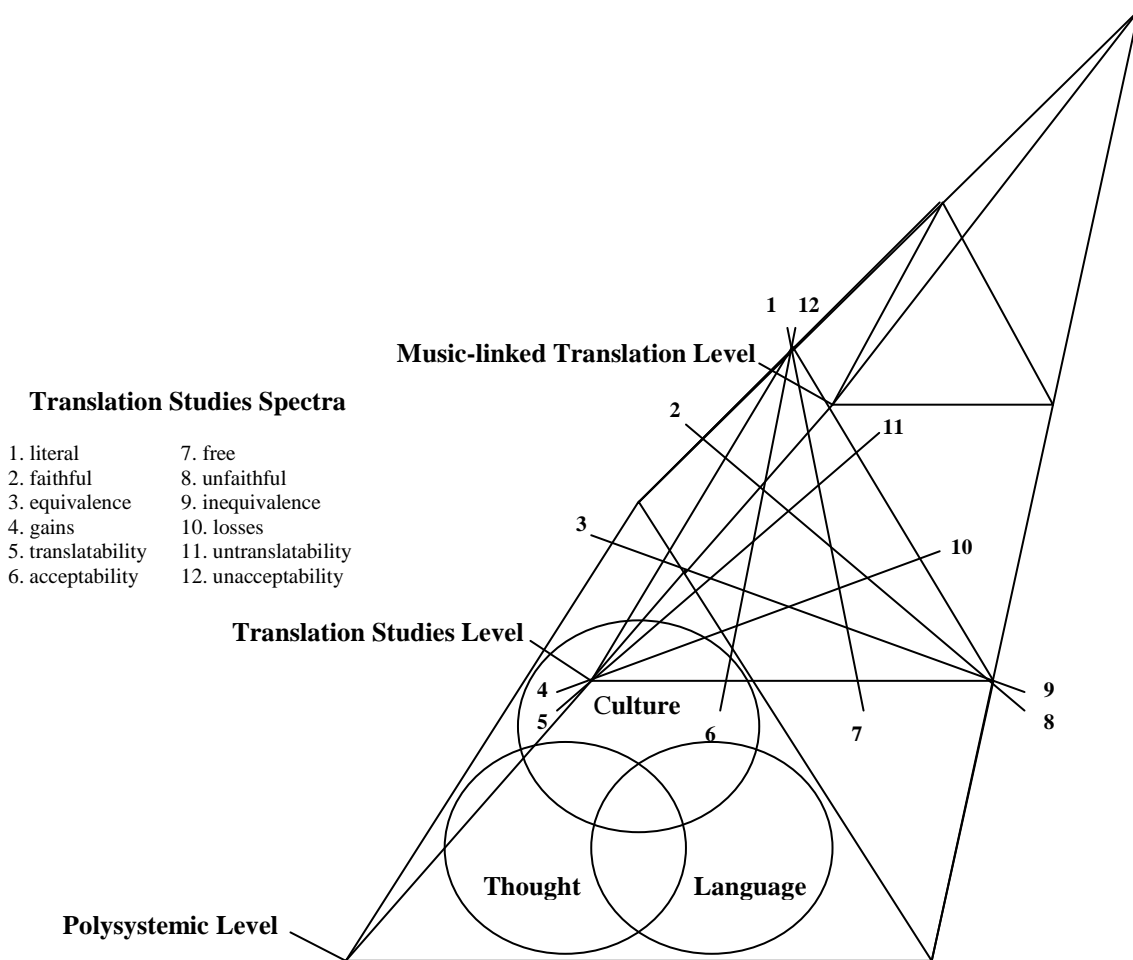


Figure 4. – Final pyramid of theory on song translation

3 Conclusions

This paper effectively reaches the goal of identifying, compiling and analyzing the multidisciplinary theories that support fully understanding and later translating music-linked texts. A pyramid of theory on song translation is presented (Fig. 4) in this paper, therefore, permitting comprehensive understanding of the factors involved in the song translator's decision-making process. This paper's primary limitation is the length requirement, which restricts the depth of analysis. Despite accomplishing broad mention of all the factors involved, exhaustive analysis from a larger number of experts in each area was not possible within the length requirements. Future work in this area could delve deeper into each level of the pyramid of theory on song translation. On the other hand, it could take a more synchronic approach by focusing on only the most current theory from each field of study addressed.

References

- Anderson, Chuck. "The Composer versus the Songwriter". 20 August 2008. Web. 26 July 2011.
- Aparicio, Frances R. *Versiones, interpretaciones y creaciones: Instancias de la traducción literaria en Hispanoamérica en el siglo veinte*. Gaithersburg: Ediciones Hispanomérica, 1991. Print.

- Apter, Ronnie. "A Peculiar Burden: Some Technical Problems of Translating Opera for Performance in English." *Meta: Translators' Journal* 30: 4 (1985): 309-319. Print.
- Ballester, Xaverio. "Poética de la traducción literaria" in *La traducción de la teoría a la práctica*. Eds. Antonio Bueno García and Joaquín García-Medall. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1998. 101-116. Print.
- Bassnett-McGuire. *Translation Studies*. London: Routledge, 1980. Print.
- Beeby, Allison. "Choosing an Empirical-Experimental Model for Investigating Translation Competence: The PACTE Model" in *Intercultural Faultlines*. Ed. Maeve Olohan. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000. 43-55. Print.
- Bontrager, Gregory Harlan. "Song Translations." 22 May 2006. Web. 26 July 2011.
- Campos Cantero, Anabel. *Carlos Enrique Vargas: Vida y música*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2003. Print.
- Castro Lobo, Manuel R. *Música para todos: Una introducción al estudio de la música*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2003. Print.
- Chaume, Frederic. "Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation." *Meta: Translators' Journal* 49: 1 (2004): 12-24. Print.
- Cooper, Grosvenor and Leonard B. Meyer. *Estructura rítmica de la música*. Trad. Paul Silles. Barcelona: Idea Books, 2000. Print.
- Cotes Ramal, María del Mar. "Traducción de canciones: Grease". *Puentes* 6 (2005): 77-86. Print.
- Drinker, Henry S. "On Translating Vocal Texts." *The Musical Quarterly* 35: 2 (1950): 225-240. Print.
- Estrella, Espie. "The Parts of a Song." *About.com*. Web. 26 July 2011.
- Even-Zohar, Itamar. "Polysystem Studies". *Poetics Today* 11:1 (1990). 45-51. Print.
- Franzon, Johan. "Musical Comedy Translation: Fidelity and Format in the Scandinavian *My Fair Lady*" in *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*. Ed. Dinda L. Gorfée. Amsterdam: Rodopi, 2005. 263-298. Print.
- Gardner, Howard. *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1993. Print.
- George, Susan Ella, ed. *Visual perception of music notation: on-line and off-line recognition*. Hershey, PA: IRM Press, 2004. Print.
- Gentzler, Edwin. *Contemporary Translation Theories*. London: Routledge, 1993. Print.
- Golomb, Harai. "Music-Linked Translation [MLT] and Mozart's Operas: Theoretical, Textual, and Practical Perspectives" in *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*. Ed. Dinda L. Gorfée. Amsterdam: Rodopi, 2005. Print.
- Gorfée, Dinda L., ed. *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*. Amsterdam: Rodopi, 2005. Print.
- Goodenough, W.H. "Cultural Anthropology and Linguistics" in *Language in Culture and Society*. Ed. Dell Hymes. New York: Harper & Row, 1964. 36-39. Print.
- Herrero, Leticia. "Sobre la traducibilidad de los marcadores culturales" in *Translation in Context: Selected Contributions from the Est Congress, Granada 1998*. Eds. Andrew Chesterman et al. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 1998. 307-316. Print.
- Holland, V. Melissa and Fisher, F. Peter, eds. *The Path of Speech Technologies in Computer Assisted Language Learning*. New York: Routledge, 2007. Print.
- Kaindl, Klaus. "The Plurisemiotics of Pop Song Translation: Words, Music, Voice and Image" in *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*. Ed. Dinda L. Gorfée. Amsterdam: Rodopi, 2005. 235-262. Print.
- Langer, Susanne K. *Feeling and Form*. New York: Charles Scribner's Sons, 1953. Print.
- Kamien, Roger. *Music: An Appreciation*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 1984. Print.
- Levine, Suzanne Jill. *Escriba subversiva: una poética de la traducción*. Mexico: Fondo de cultura económica, 1998. Print.

- Linares, María Teresa. "La materia prima de la creación musical". *América Latina en su música*. Isabel Aretz. 8ª ed. Mexico: UNESCO, 1997. 73-87. Print.
- Lindqvist, Yvonne. "Spoken Language in Literary Prose – A Translation Problem. A Case Study of The Catcher in the Rye by J.D. Salinger." *Translation and the Manipulation of Discourse*. Ed. Peter Jansen. Leuven: CETRA, 1995. 77-107. Print.
- Locatelli de Pégamo, Ana María. "Raíces musicales" in *La música latinoamericana y sus fuentes*. Ed. Manuel R. Castro Lobo. San José: Editorial Alma Mater, 1985. Print.
- Lotman, Jurí and Boris A. Uspensky. "On the Semiotic Mechanism of Culture". *New Literary History* IX 2 (1978): 211-32. Print.
- Lvosvskaya, Zinaida. *La estilística textual: visión traductológica del tema*. Málaga: Libros ENCASA, 2002. Print.
- McGehee, Thomasine C. *People and Music*. Boston: Allyn and Bacon, 1963. Print.
- Merrill Valdes, Joyce. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. New York: Cambridge, 1986. Print.
- Nemetz Robinson, Gail L. *Crosscultural Understanding*. London: Prentice Hall, 1988. Print.
- Newmark, Peter. *Paragraphs on Translation*. Bristol: Multilingual Matters, 1993. Print.
- Nord, Christiane. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi, 1991. Print.
- Ruiz Casanova, José Francisco. *Aproximación a una historia de la traducción en España*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000. Print.
- Salazar Salvatierra, Rodrigo. *Instrumentos musicales del folclor costarricense*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1992. Print.
- Salvat Juan and Joaquín Navarro, eds. "Presentación". *Enciclopedia Salvat de los grandes compositores*. 5 vols. Pamplona: Salvat, S.A. de Ediciones, 1981. Print.
- Schäffner, Christina and Beverly Adab. *Developing Translation Competence*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2000. Print.
- Selfridge-Field, E., ed. *Beyond MIDI – The Handbook of Musical Codes*. London: The MIT Press, 1997. Print.
- Tagg, Philip. "Analysing Popular Music: Theory, Method and Practice" in *Reading Pop. Approaches to Textual Analysis in Popular Music*. Ed. Richard Middleton. Oxford: Oxford University Press, 2000. 71-103. Print.
- Tomalin, Barry and Susan Stempleski. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993. Print.
- Torre, Esteban. *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Editorial Síntesis, 1994. Print.
- Toury, Gideon. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1980. Print.
- Trávén, Marianne. "Musical Rhetoric – the Translator's Dilemma: A Case for *Don Giovanni*" in *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*. Ed. Dinda L. Gorfée. Amsterdam: Rodopi, 2005. 103-120. Print.
- Wechsler, Robert. *Performing Without a Stage: The Art of Literary Translation*. North Haven: Catbird Press, 1998. Print.
- Wilss, Wolfram. *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. Print.

About the Author

Heidi Griffith has a Master's degree in Translation from the Universidad Nacional in Costa Rica. She is a Translation Studies professor at the Universidad Nacional, specifically teaching courses in Translation Strategies and the Translation of Scientific, Medical and Technical Texts, as well as a thesis reviewer. She has 6+ years of experience in general and specialized translation. She currently conducts research in music-linked translation.

Tendencias de la literatura centroamericana contemporánea Estudio comparativo de cinco obras literarias

Lidia Hernández Castro

Universidad Nacional, Costa Rica

lijohanmey@gmail.com

Resumen: La región centroamericana ha llamado la atención del mundo por diversas razones, la mayoría de ellas debido a causas de tipo bélico; sin embargo, a pesar de la poca difusión y conocimiento sobre su producción literaria, esta no se ha quedado atrás en comparación con el resto de Hispanoamérica. Por esta razón, es de nuestro interés elaborar un panorama analítico de las tendencias más comunes de la literatura centroamericana de la posguerra a partir de cinco obras representativas: *Managua salsa city: devórame otra vez*, *El arma en el hombre*, *La diáspora*, *El desencanto* y *Poemas de la izquierda erótica*. Esto se debe a que en ellas podemos encontrar la mayoría de los ejes temáticos que entrelazan la producción literaria de esta época como lo son: la violencia hacia el eros femenino, los personajes abyectos, el desencanto como sentimiento generalizado y la incertidumbre.

Palabras clave: Literatura, Centroamérica, posguerra, tendencias literarias.

Abstract: The Central American region has attracted the attention of the world for various reasons, most of them due to causes of military conflict, but despite the lack of dissemination and knowledge about their literary production, this has not lagged behind in comparison with the rest of Latin America. For this reason, it is our interest to develop an overview and analysis of common trends in postwar American literature from five representative works: *Managua salsa city: devórame otra vez*, *El arma en el hombre*, *La diáspora*, *El desencanto* y *Poemas de la izquierda erótica*. This is because in them we find most of the themes that weave together the literary production of this era such as: the eros of violence against female, characters abject, disappointment as the general feeling and uncertainty.

Keywords: Literature, Central america, postwar, literary trends.

1 Introducción

Dentro de la producción literaria hispanoamericana, Centroamérica ha sido una de las menos conocidas, pero no la menos productiva. Muchos de los textos conocidos dentro de esta producción surgen a partir de un mismo eje articulador, y bajo un mismo detonante social: el clima de la posguerra.

El territorio centroamericano es recordado por muchos otros países como un lugar en constante disputa política, en donde el interés de unos pocos perjudica a la mayoría y, dentro de este grupo, comienzan a surgir brotes rebeldes contra el sistema imperante. La violencia, la pobreza, la desigualdad social y la inseguridad son solo algunos de los calificativos que suelen ser empleados con más frecuencia al referirse a esta región.

A partir del estudio comparativo de cinco obras literarias (*Managua salsa city: devórame otra vez*, *El arma en el hombre*, *La diáspora*, *El desencanto* y *Poemas de la izquierda erótica*) nos proponemos elaborar un panorama histórico de la producción literaria de Centroamérica, identificaremos algunos de los ejes temáticos que tengan en común, para finalmente realizar un análisis de los aspectos que las entrelazan.

Los artículos que se han escrito a raíz de estas obras literarias se han preocupado por el análisis individual de cada una o, de algún aspecto en común de dos o tres de ellas. Se mantiene la impresión de que toda la producción literaria de la época posee una serie de características que la diferencian de la producción anterior; sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio donde se contemple el análisis de estas cinco obras. Por ello, nuestra hipótesis es que existe más de un eje articulador que une y da sentido a estas cinco obras literarias, por lo que fácilmente pueden ser analizadas en conjunto.

2 Marco teórico

Werner Mackenbach (2007) propone que en los años ochenta y noventa se vive en Centroamérica una nueva conceptualización de la estética de la literatura, provocada por los cambios sociales, políticos e ideológicos que se viven en la región. Esto desencadena un fenómeno literario al que él llama “boom” de la narrativa centroamericana. Si comparamos este “boom” con el que se vivió un par de décadas atrás en el resto de Hispanoamérica, podremos notar que se trata en realidad de un “mini boom” literario que en definitiva marcó un cambio dentro de las letras del territorio, cambio que al igual que su antecesor, abrió las fronteras tanto para sus autores como para sus países de origen.

Para diagnosticar un texto como de posguerra, Browitt (2007) comenta que se debe partir de cómo se trata en ellos el tema de la guerra. Los actos de los personajes se verán influenciados por el recién conflicto armado, su entorno social se encuentra envuelto por la pobreza, la violencia y la inseguridad, generando en ellos el sentimiento del desencanto social originado por la caída de las utopías revolucionarias.

Los problemas sociales que se acentúan después de la firma de los tratados de paz, se ven influenciados por “los vicios de la posguerra”. Nilda Villalta (2002) asegura que esto se debe al incremento en la tasa de desempleo que genera la desmovilización de miles de soldados sin tierra ni ocupación; por lo tanto, incrementa al mismo tiempo los niveles de violencia e inseguridad.

De este nuevo marco contextual surge la definición de personaje abyecto, el cual se distingue por no corresponder a las normas sociales aceptadas, son personajes violentos y obscenos que se desenvuelven en el mundo criminal, están totalmente desarraigados de la vida social y política de su país. Margarita Rojas (2006) comenta que una de las características principales de los personajes de la literatura hispanoamericana contemporánea es su continuo vagar por la ciudad nocturna; estos personajes abyectos encuentran su mayor campo de expresión y liberación durante la noche en los focos marginales de ciudad, como lo son los bares, los moteles y las discotecas. Asimismo, Rojas asegura que

El continuo vagar de estos personajes solitarios, sin hogar, familia o amantes, los lleva por las calles y los barrios urbanos, especialmente durante las horas nocturnas...No se trata solamente de que muy pocas historias se desarrollan en un ambiente que no sea el urbano, sino de que existe una conjunción especial

entre la ciudad y el tiempo, que es casi exclusivamente la noche, y de la ciudad nocturna con cierto tipo de acontecimientos y personajes... (61).

De este modo, el tratamiento del tema de la violencia toma un nuevo matiz, no es solo la violencia social y física, sino también la lingüística. La vida de estos personajes toma un giro inesperado, una vez terminada la guerra no saben que hacer con su nueva vida, por lo que se dedican a la delincuencia y al crimen organizado. Según Mackenbach, lo realmente innovador de esta producción es el uso del lenguaje, los textos calcan el habla cotidiana, incluso los vocablos soeces. También, la violencia se ve redirigida hacia la mujer, la corporalidad femenina juega un papel importante en estos textos, hay una mayor preocupación por “rescatar” las escenas eróticas y sexuales en donde la violencia hacia la mujer emerge como un nuevo vehículo por medio del cual el soldado desmovilizado puede descargarse.

El nuevo concepto a incorporar en este análisis es el de la incertidumbre. Como veremos más adelante, la mayoría de los textos de este período concluye con un final “abierto”, en dónde no sabemos que sucederá con los personajes, conocemos su pasado y su presente, mas no su futuro. Villalta comenta brevemente que esta incertidumbre comienza a sentirse después de los tratados de paz y la transición a la post - guerra, el caos que deja a su paso la guerra y la caída de las utopías revolucionarias lleva además “en su seno la incertidumbre del futuro por construir” (p.99).

3 Ejes articuladores: las tendencias literarias

3.1 El desencanto como sentimiento generalizado

Browitt y Mackenbach comentan que una de las características de esta literatura es el tema del desencanto. La conclusión de la guerra y la firma de los acuerdos de paz llevó a que este sentimiento se generalizara en la población como “el legado de dos décadas de conflicto armado, ilusiones revolucionarias perdidas, reestructuración neoliberal y ajustes de cuenta ideológicos (Browitt, 2007).”

Esto se encuentra reflejado en los personajes de los obras en estudio (a excepción del poemario de Ana María Rodas, caso que comentaremos más adelante); es así como Juan Carlos en *La diáspora* experimenta y personifica el desencanto del proyecto revolucionario, sobre todo debido al asesinato de los comandantes. Arcadia en *El desencanto* deja en claro que este sentimiento se convertirá en el hilo conductor de su vida, donde nada surge a modo de esperanza para impulsarla a un cambio. Robocop en *El arma en el hombre*, una vez concluida la guerra, se siente huérfano (p.12) y no se concibe a sí mismo sin un arma en las manos.

Es en *Managua salsa city* donde vemos reflejado el desencanto que viven los personajes de la posguerra, los “desmovilizados”. Aquí encontramos al ex soldado tratando de incorporarse a la sociedad nuevamente, el camino que le queda a escoger a estos hombres se bifurca en dos polos: el primero es para convertirse en un policía de seguridad, como Pancho Rana, o en delincuentes como los Perro Mocho. El caso de Robocop nos permite ilustrar mejor esta situación: una vez desmovilizado, este se convierte en un criminal para poder sobrevivir en la nueva sociedad, para luego, hacia el

final, “encaminarse” bajo el mando policíaco que lucha contra las bandas organizadas a las que había pertenecido.

Una vez concluido el proyecto revolucionario, se deja de lado la idea de la colectividad que producía estar dentro de una determinada guerrilla o del ejército del Estado. El soldado, así como el guerrillero, son obligados a desenvolverse en medio del individualismo, en dónde la sobrevivencia del más fuerte es lo más importante

Lo que produce la ansiedad y que antes era connotado negativamente en los esquemas colectivos del período revolucionario – a saber, el aislamiento del individuo- parece cobrar un valor positivo en la mente de los protagonistas para quienes reina la supervivencia a todo costo. Ahora el individuo es central (Browitt, 2007).

El cambio de posición de los personajes puede explicarse de esta manera, por medio del principio del darwinismo social y el modelo capitalista, el individuo se fortalece a sí mismo, se deja de lado el ideal colectivo de la lucha por una sociedad mejor y del hombre nuevo contra la sociedad injusta y explotadora, ahora el individuo se considera un ser completo en dónde debe “devorar” al más débil antes que este lo devore a él. Por ello, Robocop es capaz de cambiar de bando tan fácilmente, su probabilidad de vida aumenta conforme a sus decisiones.

3.2 Los personajes abyectos

Para Browitt, los personajes de *Managua salsa city* son abyectos. Un personaje abyecto, desde la perspectiva bajtiniana, es aquel que es dominado por las bajas pasiones, los antivalores y las bajezas. En el caso de esta novela podemos ver que sus personajes pertenecen al mundo del hampa y del ambiente prostibulario; el sexo, la violencia y las drogas son elementos recurrentes en ella, por esto, el crítico comenta que esta novela surge como una forma de reacción social, donde “[la] fragmentación y la desintegración de objetos comunes han hecho que la guerra y los estragos sociales convierten a los personajes en bestias que viven en un ambiente de corrupción y vulgaridad (Browitt, 2007).

En el caso de *La diáspora* encontramos el desarrollo de estos temas sobre todo al final de la historia y con el personaje de El Turco, su lenguaje y su proclividad a las bajas pasiones como el sexo y las drogas nos permiten calificarlo como abyecto. En *El arma en el hombre*, Robocop y los personajes que se relacionan con él se encuentran bestializados, viviendo en un ambiente corrupto y vulgar. Sobrevive solo el que es más fuerte y rápido para huir de la policía y de las balas.

En el caso de Arcadia, aunque vive su sexualidad de una forma desencantada, se refleja en su experiencia, como mujer, la vivencia del deseo sexual, aunque en la mayoría de los casos ella se limita al papel de ser el objeto de deseo de los hombres, su accesibilidad al acto sexual se debe al impedimento de la negación de sí misma hacia los otros.

Julio Torres Recino (2002) comenta que la desilusión que experimenta Arcadia es por su fracaso “en el desenvolvimiento en las labores del Eros” (p.184), lo que le lleva a experimentar relaciones sexuales con más de treinta cinco hombres en busca de su “príncipe azul”, aquel que la llegue a amar; sin embargo es su propia actitud la que

la abyecta de la sociedad y lo que termina por convencerla de vivir sola y lejos del mundo el resto de su vida.

3.3 La corporalidad y el papel de la mujer

En la literatura centroamericana contemporánea, como reacción contra los conflictos bélicos a los se vio sometida la región por más de dos décadas, podemos encontrar el tema de la corporalidad y del papel de la mujer a partir del eje articulador de la posguerra.

Sabido es que la guerra es el acto de violencia más grande que pueda existir en una sociedad, la constante matanza y violentación de los derechos humanos que se viven durante el conflicto, una vez terminada la guerra, debe ser redirigida hacia alguna parte o hacia algún otro ente.

Por lo general son los hombres los que acuden a la guerra con el propósito del proteger el honor patrio¹ fuera de ella quedan las mujeres y los niños (aunque hoy sabemos que no es así). El hombre, acostumbrado a la violencia, debe dirigirla a un nuevo ente que le permita descargar “la ira” y la presión a la que vive sometido por la posguerra, es así como esta se redirige hacia la mujer, debido al contacto diario entre ambos. Es decir, en un primer momento la violencia del Eros iba dirigida hacia la guerra, una vez terminada esta, la violencia del Eros encuentra un nuevo foco en la mujer, sobre todo en términos sexuales, este es un factor común en las cinco obras.

La mujer, en la gran mayoría de la producción literaria de la posguerra, es concebida como un objeto sexual, el objeto de deseo del hombre, por lo que impera un erotismo salvaje. A modo de ejemplo, podemos recordar como Pancho Rana constantemente piensa en la forma de cómo llevarse a la Guajira para “cogérsela” y luego irse; una vez en el acto sexual se relatan los detalles del encuentro y de cómo lo conciben los personajes. Este mismo caso lo encontramos con El Turco en *La diáspora*, cuando elabora el plan para acostarse con Carmen, y los detalles de cuando por fin logra “cogérsela”.

El caso de *El arma en el hombre* es aún más explícito. La relación entre Robocop y Vilma es de sexo, violencia y muerte, el ex militar satisface sus deseos sexuales con Vilma, una prostituta que se encuentra enamorada de él y quien lo ayuda a escapar constantemente. Cuando Robocop considera que su compañera sexual sabe demasiado y que pregunta más de lo que debe, decide asesinarla de un tiro a la cabeza mientras ella está de espaldas durante el coito, justo después de que él eyacula.

En *El desencanto*, el tema de la corporalidad y de la mujer es tratado de una forma distinta, Beatriz Cortés (2002) comenta “...la novela es una reconstrucción antierótica de los encuentros sexuales de Arcadia, su protagonista. En ella, Arcadia explora su fracaso tanto en la búsqueda del placer como en su intento de realizar sus sueños en el campo del amor...”

En estas cuatro novelas se evidencia que el placer y la realización sexual son exclusivos del hombre, la mujer como objeto es limitada a satisfacer los deseos de su

¹ Con forme ha ido evolucionando la sociedad moderna, cada vez son menos las puertas que se encuentran cerradas para la mujer; por ello, su participación en la guerra y en el ejército es cada vez mayor; no obstante, hace unas décadas atrás la presencia femenina en las labores militares era menor, puesto que se consideraba que su papel debía ser desempeñado dentro de los muros del hogar familiar.

pareja sexual. El trato que recibe la mujer, las descripciones, adjetivos y apelativos dirigidos hacia ella, a su sexo y a su cuerpo llegan al punto de cosificarla ante el hombre, para él no es más que una mujer, un cuerpo que despierta sus pulsiones.

3.4 La violencia

Algo que no puede dejarse de lado es el alto contenido de violencia en estas cinco obras. Para Mackenbach, la violencia en este tipo de literatura es toda una manifestación estética, debido a que es una “narrativa de los procesos revolucionarios”. De esta violencia se debe generar el llamado “hombre nuevo”, pero estas obras representan una violencia despojada de sentido político e ideológico que no tiene una justificación moral ni ética, he aquí la diferencia entre la violencia de la guerra y la de la posguerra: la primera tiene una justificación ética y moral, la segunda no. De aquí el carácter político que conservan estas novelas, incluyendo el poemario de Rodas.

La violencia puede ser expresada por medio de diversos recursos. En estas obras es común la violencia física, sobre todo al tratar el tema de la guerra; también lo podemos encontrar en los actos de los personajes, sobre todo una vez que son reinsertados en la sociedad. Refiriéndonos al grado de descripción de la violencia física, el caso de *Robocop* es el más grotesco de todos. Las descripciones de la forma en que suele asesinar a sus víctimas o, la descripción de los cuerpos mutilados en medio del bombardeo en la montaña son sólo algunos ejemplos; por ello, Rafael Lara (2002) comenta cómo “esta novela nos pone al corriente de la manera en que se recicla la violencia en la región centroamericana.” El desmovilizado debe redirigir, reciclar la violencia que empleaba en la guerra, en donde era un soldado y un héroe, fuera de ella, al no tener los motivos por los cuales ser violento, se convierte en un delincuente para poder reinsertarse en la sociedad.

Por otra parte, podemos detectar otro tipo de violencia al referirnos al acto sexual. Es aquí donde se puede percibir aún más la animalización del hombre, al reducirlo al nivel instintivo, el deseo se apodera de ellos y la búsqueda de la autosatisfacción es contundente.

El empleo violento del lenguaje es frecuente dentro de esta producción. El lector no acostumbrado a ver este tipo de empleo lingüístico en una obra literaria, siente de inmediato un rechazo rotundo, o puede concebirlo como parte de la comicidad del relato, sobre este punto volveremos más adelante.

En el caso de *El desencanto* este tipo de violencia no es frecuente, se queda en los márgenes de la violencia sexual, ya que, como mencionamos anteriormente, la mujer se ve sometida al deseo del hombre. En otras ocasiones se ve a sí misma teniendo relaciones con animales. Incluso, dentro de este cuentario existen ciertos vestigios de la violencia individual; tal es el caso del relato de “El hombre de las bofetadas”, o, en el caso del aborto que se practica la protagonista, el arrebatarse la vida de una criatura no nata puede ser concebido por algunos como el acto de violencia más grande que pueda cometer una mujer.

Ana María Rodas, por su parte, se muestra un poco más conservadora al respecto; sin embargo, suele utilizar una serie de imágenes violentas, sobre todo en lo que respecta a la parte política del poemario, por ejemplo, suele utilizar construcciones oracionales como “pies mutilados” y “clavar el cuchillo”. En cuanto a la parte erótica, la utilización de vocablos como “semen” y la no imposición de la virginidad, se vuelven violentos debido a que proponen una ruptura con el pensamiento conservador social de la época.

De esta manera, podemos contrastar dos perspectivas ideológicas y literarias: el tiempo de la guerra en la literatura se encuentra marcada por la seriedad, lo grave y lo utópico, mientras que en la literatura de posguerra predomina lo cómico, lo bajo y lo antiutópico.

3.5 La innovación del lenguaje

Al abrir cualquiera de estas obras, algo que ciertamente llamará nuestra atención es el alto contenido del lenguaje soez, o en términos bajtinianos, “el lenguaje de la plaza pública.” Browitt, por su parte, argumenta que el verdadero protagonista de *Managua salsa city* es el lenguaje mismo. Esta gran innovación se debe a que antes del surgimiento del mini –boom centroamericano (Mackenbach, 2007), este tipo de lenguaje no era común en la literatura, pero justo después de este auge, con estas obras se ve la violencia lingüística a la que el lector está muy poco acostumbrado.

Dante Barrientos (2007) comenta que esta recuperación del lenguaje de los estratos sociales medios, se convertirá en un rasgo definitorio y clave para la nueva narrativa centroamericana; esta nueva estética de recuperación lingüística evidencia el papel protagónico de las clases medias durante el enfrentamiento armado. Muchos de los dirigentes de las fuerzas contestatarias surgirían de ellas.

La oralidad de los textos es indiscutible, si se trata de recuperar la lengua hablada, estos textos se proponen a sí mismos como contestatarios a la narrativa precedente, su deseo por mimetizarse con la realidad de la posguerra los impulsa a copiar el lenguaje tal y como lo emplearían las personas en su contexto social.

Managua salsa city, *La diáspora*, *El arma en el hombre*, y en menor medida *El desencanto* y *Poemas de la izquierda erótica*, el lenguaje de plaza pública es utilizado con frecuencia. No es de extrañar “escuchar” a los personajes decir palabras como “culo”, “pupusa” y otras aún más fuertes para referirse sobre todo al cuerpo y al acto sexual, ambos aspectos altamente censurados hasta el momento.

3.6 La incertidumbre

Otro aspecto en común de las cuatro novelas que hemos venido comentando es la incertidumbre que deja en el lector una vez concluido cada relato. ¿Qué pasará con el futuro de los personajes? En ninguna de estas obras se aclara cuál será la conclusión de la vida de los personajes que el narrador ha venido presentando, por lo que quedan en el margen de novelas abiertas con el propósito de que el lector pueda inferir una posible conclusión.

Lo cierto de este caso es que tanto *La Guajira* como *El Turco*, *Arcadia* y tal vez *Robocop*, el relato nunca especifica qué es lo que sucede con ellos una vez concluida la noche o con el inicio del amanecer. Esto se debe quizás al desencanto que viven los personajes, así como su narrador, desencanto que genera a su vez una desesperanza, por lo cual no es necesario seguir hablando de la posible conclusión de la vida de los personajes.

3.7 El caso de Ana María Rodas

En lo que respecta a Ana María Rodas, su texto *Poemas de la izquierda erótica*, publicado en 1973, surge en medio del conflicto bélico centroamericano, por lo que temporalmente no se le puede incluir entre los textos de posguerra, sin embargo, la forma

en que trata el tema de la guerra y el erotismo nos permite incluirla dentro de este análisis. La guerra y el erotismo son los dos ejes centrales que sostienen este importante poemario. El erotismo femenino, sobre todo en Centroamérica, es altamente reprimido. A la mujer se le prohíbe desear, debido a que su papel se limita a la de la procreación y la crianza de la familia; de esta manera, Rodas propone una ruptura contra el sistema machista y patriarcal, en donde la mujer busca su autosatisfacción y su realización como mujer, al contrario del hombre.

En este poemario, la autora inicia una nueva vertiente en la narrativa de la región. La mujer aparece por primera vez como dueña de su cuerpo, capaz de decidir sobre el y sobre todo, de negarse al otro². Barrientos afirma que en esta nueva perspectiva, la visión de lo individual cobra una mayor importancia, el erotismo desde la mirada femenina abre el campo de la ficción a “la experiencia del deseo y del placer sexual de la mujer, temas hasta entonces prácticamente ausentes”.

La sexualidad que propone Ana María Rodas incluye al hombre como una parte importante de la realización sexual y la búsqueda del placer, una propuesta contraria a la que se venía planteando décadas atrás y, sobre todo, en los textos que venimos comentando, en los cuales se les critica mayormente la autobúsqueda del placer por parte del hombre, sin importarle el de la mujer.

En cuanto al elemento político que compone el poemario, en este podemos ver como el yo lírico se coloca en un nivel neutro desde el cual juzga tanto al guerrillero (la izquierda) como al ejército (la derecha) de la misma forma, ambos son asesinos que buscan los mismos propósitos. En algunos de estos poemas políticos el dominio que pretende ejercer la mujer sobre el hombre se encuentra al negarse estar en la cama con él en la noche, por eso dice “soy la guerrillera en tu régimen”. Por medio del sexo la mujer se rebela contra la fuerza masculina, su rebeldía consiste en la manipulación del Eros a su favor.

Ella, como hablante lírico, se propone como la izquierda erótica, tanto en su posición como revolucionaria frente al hombre, como la revolución femenina al negarse a ser “el botín de guerra” del guerrillero. De esta manera se plantea lo erótico como elemento político frente al revolucionario, su compañero; por medio de la izquierda erótica la poeta denuncia la invisibilización de la mujer durante los proyectos revolucionarios; ella, como mujer, también puede combatir en el frente junto guerrillero revolucionario.

4 Conclusiones

Por medio de este estudio pudimos elaborar un pequeño panorama de las tendencias de la literatura centroamericana contemporánea, dentro de la cual analizamos el tema del desencanto, el tratamiento de la guerra, la problemática del erotismo femenino y la incertidumbre.

Hemos logrado comprobar que estas tendencias literarias se encuentran unidas por medio de un mismo eje articulador, la posguerra. Este eje articulador se ha ramificado en varios niveles influenciados sobre todo por el tema de la violencia y como esta se

² Posteriormente se adscriben a este nuevo movimiento de liberación femenina poética otras autoras como: Gioconda Belli, Daisy Zamora, Rosario Murillo, Ana Istarú, entre otras.

recicla y afecta en un nuevo sentido la vida de los personajes y su reinserción en la vida social de los distintos países.

A nuestro parecer el reciclaje de la violencia ha sido uno de los temas más interesantes que hemos analizados en este trabajo; al mismo, la innovación lingüística, el papel de la mujer durante y después de los procesos revolucionarios y la corporalidad femenina nos ha proporcionado un nuevo horizonte de análisis que valdría la pena profundizar en futuras investigaciones.

El caso de Ana María Rodas decidimos incluirlo en este trabajo debido a la forma en que ella trata el tema de la guerra en su poemario estando el conflicto en medio de su apogeo. Realmente era una mujer adelantada a su época, lo cual le permitió visualizarse en el futuro y escribir sobre dos temas hasta el momento no tomados en cuenta: la guerra como un evento inevitable y por lo tanto merecedor de inspirar e influenciar una producción literaria y, el erotismo femenino como un tema capaz de cambiar la relación sujeto – mundo.

Por otra parte, si comparamos el poemario de Rodas con la posterior entrega de Jacinta Escudos, notaremos el cambio ideológico en cuanto la sexualidad femenina; Rodas, como la primera poeta en tratar el erotismo, libera el cuerpo de la mujer, exhorta el deseo de la liberación del placer y la experimentación; Escudos por su parte, veintiocho años después, propone una visión desencantada de la sexualidad femenina, la imposibilidad de alcanzar el placer sexual y la realización del individuo en el acto, el cual se convierte nuevamente en unidireccional. Al mismo tiempo simboliza un retroceso ideológico muy severo por parte de la autora.

Para concluir, somos consientes que no hemos tocado muchos otros ejes temáticos presentes en estas cinco obras, por lo que, para futuras investigaciones proponemos un estudio más hondo sobre las temáticas y tendencias de esta nueva literatura centroamericana, donde además se podría tomar en cuenta otros obras literarias.

Agradecimientos

Quisiera agradecer especialmente al profesor Albino Chacón, quien asignó este trabajo como parte de seminario de Literatura Centroamericana y del Caribe y quien despertó en mí el interés por el estudio de este campo literario. Le agradezco también la asesoría que me brindó posteriormente para la realización y mejoramiento del mismo. Agradezco también al profesor Jorge Ramírez Caro por la asesoría que me brindó para corregir y enriquecer más mi investigación y por brindarme la experiencia analítica e investigadora durante todos estos años. Asimismo, deseo agradecer a todos mis profesores por todo el apoyo que me han brindado estos años. Por último a la comisión organizadora del CILAP por brindarme la oportunidad del participar en este congreso. A mi familia y a Jonathan V.

Referencias

- Bajtín, Mijail. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento, en el contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza, 1990. Impreso.
- Barrientos Tecún, Dante. “Algunas propuestas de la narrativa centroamericana contemporánea: Franz Galich. Guatemala 1951 – Guatemala 2007). *Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No 15 (2007). En línea. 15 de marzo 2011.
- Browitt, Jeff. “Managua salsa city: El detrito de una revolución en ruinas”. *Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No 15 (2007). En Línea. 6 de agosto 2010.

- Castellanos Mora, Horacio. *La diáspora*. San Salvador: El Salv: Dirección de publicaciones e impresiones, 2002. Impreso.
- Castellanos Mora, Horacio. *El arma en el hombre*. México, D.F: Tusquets Editores, 2001. Impreso.
- Cortés, Beatriz. “El desencanto de Jacinta Escudos: La ficción antierótica y la búsqueda fallida del placer”. *Istmo. Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No 3 (2002). En línea. 24 de agosto 2010.
- Escudos, Jacinta. *El desencanto*. El Salvador: Dirección de publicaciones e impresiones, 2001. Impreso.
- Galich, Franz. *Managua salsa city: Devórame otra vez*. Editora Géminis/Universidad tecnológica de Panamá, 2000. Impreso.
- Mackenbach, Werner. “Entre política, historia y ficción. Tendencias en la narrativa centroamericana a finales del siglo XX”. *Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No 15 (2007). En línea. 8 de septiembre 2010.
- Lara Martínez, Rafael. “Cultura de paz: herencia de la guerra. Poética y reflejos de la violencia en Horacio Castellanos Mora”. *Istmo. Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*. No 3 (2002). En línea. 23 de marzo 2011.
- Rodas, Ana María. *Poemas de la izquierda erótica*. Guatemala: Piedra Santa, 1973. Impreso.
- Rojas, Margarita. *La ciudad y la noche. La nueva narrativa latinoamericana*. San José: Editorial Norma, 2006. Impreso.
- Torres- Recino, Julio. “Desconciertos, desencantos y otros malestares: La narrativa de Jacinta Escudos.” *Ístmica*. N°7 (2002). Impreso.
- Villalta, Nilda. “De la guerra a la post-guerra: transición y cambios en la literatura salvadoreña”. *Ístmica*. N°5- 6 (2000): pp.94 -102. Impreso.

Sobre la autora

Lidia Hernández es Bachiller en la enseñanza del español, profesora de español en comunidades indígenas de Costa Rica en el proyecto *Fortalecimiento de la educación secundaria en pueblos y territorios indígenas* durante los años 2009 y 2010. Además, actualmente trabaja como asistente del proyecto de *Libros antiguos y especiales* de la Universidad Nacional a cargo del profesor Juan Durán Luzio. Egresada de la Licenciatura en Literatura y Lingüística con énfasis en español y se encuentra realizando el proyecto de graduación.

Enseñanza del aspecto imperfectivo de las perífrasis verbales del español en la educación secundaria costarricense

Lidia Hernández Castro
Universidad Nacional, C.R.
lijohanmey@gmail.com

Gisselle Herrera Morera
Universidad Nacional, C.R.
gherrer@una.ac.cr

Resumen: La presente comunicación tiene como objetivo motivar a los docentes costarricenses de educación secundaria para que el proceso de enseñanza aprendizaje se centre en la función y no en la estructura de las perífrasis y del aspecto. Después de una revisión de los libros de texto empleados por los estudiantes y de un diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de las perífrasis y del aspecto en la educación secundaria costarricense, se demuestra que existe un gran desinterés por el tema debido al desconocimiento del docente de español al impartir la clase, lo cual genera en los estudiantes aversión por la materia al no encontrarle la funcionalidad en su vida cotidiana.

Palabras clave: aspecto, perífrasis verbales, enseñanza-aprendizaje del español.

Abstract: This communication aims to motivate high school teachers of secondary education for the Costa Rican teaching-learning process to focus on function rather than structure of periphrasis and appearance. After a review of textbooks used by students and an appraisal of the teaching-learning aspect in circumlocutions and secondary education in Costa Rica, shows that there is a lack of interest in the issue due to lack of teachers Spanish to teach the class, which generates the students dislike the subject by not finding the functionality in their daily lives.

Keywords: aspect, verbal periphrasis, teaching and learning Spanish.

1 Introducción

Con que lo memoricen es suficiente, que sepan clasificarlas es suficiente, son algunas frases usuales entre los profesores de español de secundaria cuando se refieren a temas curriculares referidos a los tiempos verbales, al aspecto y a las perífrasis verbales.

Tales expresiones son el resultado del desconocimiento de los mismos docentes al impartir sus clases, ya que para ellos representa un reto definir esos y otros conceptos básicos de la gramática española y dicha actitud ha llevado a obviar la enseñanza y el aprendizaje significativos de las perífrasis verbales así como la importancia que tiene el aspecto dentro de su concepción y, como consecuencia, sus estudiantes tampoco han encontrado la motivación necesaria para valorar y emplear adecuadamente estas estructuras gramaticales.

La reflexión de los párrafos anteriores originó la presente investigación, cuyo fin es determinar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales y, por supuesto, del aspecto en la educación secundaria costarricense. Como parte de este proceso, se analizarán los libros de texto empleados en 10° y 11°, los conocimientos que poseen los docentes de estos niveles y, por último, mas no menos importante, el conocimiento y la importancia que le otorgan los estudiantes a este contenido gramatical. Con dicho análisis se espera motivar a los docentes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en la funcionalidad que poseen la perífrasis y el aspecto, con el fin de ofrecer una propuesta significativa para sus estudiantes.

Es importante resaltar que este estudio se centrará en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en cuanto al registro escrito, porque es este el enfoque que le han otorgado los exámenes de bachillerato y los programas de nivel del Ministerio de Educación en Costa Rica. Será para próximas investigaciones que se incluya al análisis el registro oral.

2 Marco teórico

La complejidad del estudio del aspecto y de la perífrasis verbal ha dado como resultado una limitada bibliografía. Si bien es cierto, el término *aspecto* no era utilizado ni reconocido en las gramáticas españolas antes de 1917 (por lo que solo se reconocían las categorías de modo, tiempo y voz de los verbos), hoy podemos encontrar estudios que profundizan un poco más en el tema. Florencia Genta (2008) señala que el término fue adoptado de las gramáticas eslavas, lenguas en las que el aspecto es determinante en su conjugación verbal; igualmente, aclara que la noción de aspecto se encuentra muy ligado al de tiempo, a causa de que no se ha llegado a formular una certera limitación entre ambos, lo cual produce actualmente una cierta confusión al tratar de definirlos. Por otra parte, Comrie explica que tiempo es una categoría deíctica, mientras que el aspecto, opuesto al concepto de temporalidad externa, lo define como un tiempo interno. Genta rescata la siguiente cita de Comrie

El aspecto, entonces, lo que hace es gramaticalizar una parte de esa condición verbal interna, según las necesidades del hablante que pueda así destacar una porción particular del evento verbal y dirigir la atención del interlocutor a una parte de este proceso. (125)

Asimismo, Tobón y Rodríguez (1974) mencionan que la categoría aspectual se funde con la de tiempo, debido a que se usan los mismos morfemas para expresarlas y que, por lo tanto, el aspecto puede definirse como el punto de vista que tiene el hablante con respecto al desarrollo de la acción o proceso verbal, cuyo carácter es esencialmente gramatical. Estos autores nos ofrecen la siguiente explicación

Todo lo anterior nos lleva a considerar al aspecto como el punto de vista del hablante expresado en función de término (perfectivo), no término (imperfectivo) o transcurrir de la acción (durativo) en un momento determinado del proceso verbal. El aspecto perfectivo expresa, a la vez, la terminación y las consecuencias del proceso verbal. El aspecto imperfectivo expresa el proceso verbal como no terminado. Y el aspecto durativo expresa el proceso verbal en su ocurrir, en su acontecer. (39)

En cuanto a la perífrasis verbal, Félix Fernández (1999) comenta brevemente el problema de definir el concepto de perífrasis verbal; no obstante, dentro de las delimitaciones establece que el verbo auxiliar tiene que renunciar a todas las características que lo definen como “verbo pleno” para que exista este *complejo verbal*, y que el verbo auxiliado debe perder la función oracional independiente, en otras palabras, su autonomía sintagmática (20). Por lo tanto, el autor considera que la relación entre ambos verbos es una relación de solidaridad.

A su vez, Alarcos Llorach se refiere a las perífrasis como *núcleos oracionales*, estructurados por una forma verbal con “morfema de persona” (o auxiliar), y un segundo componente “que ha de ser uno de los derivados verbales, infinitivo, gerundio, participio” (auxiliado) (259). Tanto Fernández como Alarcos, concuerdan en que existen ciertas estructuras que no pueden ser catalogadas como perífrasis, tal hecho sucede cuando el verbo auxiliar conserva aún “su habitual referencia de sentido”, por lo que ambos verbos no se comportan como “segmentos unitarios nucleares”.

Igualmente, Tobón y Rodríguez definen como perífrasis toda aquella expresión verbal no simple en la que se combinan dos elementos: el primero que aparece como gramaticalizado, es decir, que además de tomar los morfemas de persona, tiempo, y modo, funciona él mismo como morfema y, el segundo, que puede ser una forma no conjugada (infinitivo, gerundio o participio) de cualquier verbo (42). Sin embargo, el valor aspectual es compartido tanto por el auxiliar como por el morfema de la forma no personal del verbo (44).

Florencia Genta mantiene la idea de la conformación de las perífrasis (verbo auxiliar + verbo auxiliado); a pesar de ello, debido a este auxilio morfosintáctico que brinda, sufre un proceso de *desemantización*, por lo que el verbo auxiliado pasa a ser el verbo principal. De esta manera, el auxiliado se *gramaticaliza* al perder sentido léxico “pero lo gana en lo gramatical”, esta condición es lo que le permitirá “anclar a esta estructura bipartita en la frase como una única unidad sintáctica” (90).

De esta manera, Genta puntualiza que el valor aspectual de las perífrasis se encuentra marcada por el aspecto de los verboides que lo conforman, o “*el tiempo interno potencial que cada verboide contiene*”, de ahí la importancia que conlleva su estudio. También, los autores acuerdan que es en las perífrasis en donde el aspecto toma su mayor capacidad y en la que su papel se vuelve de suma importancia, por la intencionalidad que tiene el hablante de transmitir algo.

Es importante rescatar la labor investigativa de Carlos Sánchez (2007), quien ha predicado que los profesores de secundaria consideran que enseñar nomenclatura es igual a enseñar la lengua y que el estudiante adquirirá casi simultáneamente las habilidades lingüísticas y su competencia comunicativa al memorizar la nomenclatura de las categorías gramaticales. Los programas de estudio de la educación costarricense se han enfatizado en la enseñanza de la gramática normativa tradicional, la cual mantiene una posición prescriptiva sobre el uso de la lengua. Sánchez asegura que esta posición educativa y la concepción de los docentes sobre la gramática, se restringen a la corrección del lenguaje y a la enseñanza de las partes de la oración, en la cual se incluyen las reglas ortográficas. Hay que tomar en cuenta que el individuo aprende su lengua por medio del contacto social y solidario que mantiene constantemente, por lo tanto, el docente debe estar consciente de este factor en el momento de enseñar la gramática.

3 La enseñanza del aspecto y la perífrasis verbales en la educación secundaria costarricense

Como se explicó al inicio de esta ponencia, para establecer los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales y del aspecto en la educación secundaria costarricense, se analizaron los libros de texto (10° y 11°), así como el conocimiento acerca del tema que dominaban los estudiantes y profesores de 11°.

3.1 Material didáctico

El primer paso consistió en analizar los libros de texto empleados por los estudiantes y docentes de cuarto y quinto año de la secundaria costarricense, niveles cuyo pensum está establecido por el Ministerio de Educación y en los que se espera ahondar en el aprendizaje del aspecto y de la perífrasis. Por ello, se revisaron los siguientes textos utilizados en la mayoría de los colegios públicos: *Comunicándonos de 11°: Gramática para bachillerato* (1994), *Comunicándonos de 10°* (1995), *Destrezas del Lenguaje 10°* (2007), *Español IV ciclo: Prácticas* (2007) y *Cuaderno de prácticas para 11° Bachillerato* (2007). Cabe señalar como aspecto preocupante que algunos de los libros empleados ni siquiera incluían el tema, por lo cual no se tomaron en cuenta para el presente análisis.

Después de la revisión del programa de estudios del Ministerio Nacional y de los textos de 10° y 11°, se puede concluir que el enfoque es tradicional y el énfasis de los ejercicios se centra en la clasificación de las perífrasis. En algunos de estos libros únicamente aparecen las flexiones del verbo; en otros, a pesar de los débiles intentos por explicar la función del aspecto, no se llega a diferenciarlo de la categoría temporal; y, en los pocos que se detienen en su definición, esta no es amplia y clara. Dos ejemplos de estas explicaciones son

Indica si la acción verbal está terminada (perfectivo) o no (imperfectivo). Los tiempos compuestos y el pretérito simple son perfectivos o concluidos; los demás tiempos son imperfectivos”. (*Destrezas del Lenguaje: 2007, 42*)

Aspecto. Informa sobre el desarrollo interno de la acción.

Observemos los siguientes ejemplos:

Me levantaba cuando llamaste.

Me levantaré cuando llames.

Las formas verbales *levantaba* y *levantaré* indican una acción en el pasado o en el futuro sin señalar su final. Son por lo tanto formas de aspecto imperfectivo.

Me había levantado cuando llamaste.

Me habré levantado cuando llames.

Había levantado y **Habré levantado** señalan una acción ya acabada en pasado o en el futuro; son formas con aspecto perfecto. (*Comunicándonos de 11°: 1994, 121*)

Tales definiciones no le proporcionan al estudiante ninguna herramienta para diferenciar correctamente las perífrasis de la categoría tiempo, los ejemplos para ilustrarlas fácilmente podrían confundir al joven, puesto que la mayoría de ellos (descontextualizándolos), podría referirse a cualquier categoría del paradigma verbal.

En cuanto a la perífrasis, su estudio ha sido abordado desde dos perspectivas: la primera define a la perífrasis, p.ej. Mora (2007), como aquellos “verbos compuestos por un verbo auxiliar y una forma no personal (infinitivo, participio, gerundio)” (56); para la segunda, p.ej. Cortés (1994), se encuentra en un apartado distinto, en el cual se menciona que el español es rico en frases o perífrasis verbales cuya su estructura consiste en la unión de un verbo auxiliar con una forma no personal del verbo, que constituyen una unidad tanto por su forma como por su significado y que las formas no personales expresan la idea verbal, sin referirla concretamente a ninguna persona gramatical; además, Cortés señala los siguientes como rasgos de las perífrasis

Auxilian a las formas personales del verbo... Son mixtas, puesto que son de naturaleza verbal y, al mismo tiempo, sustantiva (infinitivo), adverbial (gerundio) o adjetiva (participio)... Son formas atemporales, porque no expresan por sí mismas el tiempo de la acción verbal. Este debe deducirse del verbo personal o de algún adverbio que las acompañe... expresan un carácter progresivo, durativo o perfectivo de una acción verbal. (157)

La definición anterior se considera la más completa obtenida en los libros de texto consultados, al ser la más pormenorizada y explícita, y proporcionarle al estudiante la noción de unidad de la perífrasis verbal y de su estructura; sin embargo, no todos los docentes tienen acceso a este libro, ya sea porque es muy viejo o por trabajar con otros de la serie Santilla.

3.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje

En este apartado se hallan los resultados obtenidos para completar la información acerca del conocimiento del tema que dominan los estudiantes y profesores de 11°. Incluye el análisis de ambos instrumentos: la encuesta a los docentes (ver Anexo 1) y la encuesta a los estudiantes (ver Anexo 2).

3.2.1 Encuesta a docentes

En todo proceso de enseñanza aprendizaje, el papel del docente es decisivo, por ello se decidió hacer un instrumento (Anexo 1) para ser contestado por los docentes que imparten estos niveles y se eligió una muestra de 10 colegios públicos costarricenses (5 de San José y 5 de Heredia) para un total de 10 profesores. El instrumento consistió en una encuesta que se dividía en dos partes: la primera de definición y la segunda de reconocimiento. Al inicio se trató de incluir una tercera parte de redacción pero los docentes se mostraron reacios a desarrollarla.

Los resultados obtenidos en la encuesta reflejan el desconocimiento de este tema gramatical. El 80% de los docentes contestó inadecuadamente las preguntas concernientes a la perífrasis y aún más a las del aspecto. La mayoría de los encuestados confundió la categoría aspectual con la temporal y no logró establecer una mínima diferencia entre ambas; para ellos, el aspecto sigue siendo parte del paradigma verbal y su importancia es relegada a un segundo o tercer lugar, debido a que opinan que estos temas no cumplen un papel funcional dentro de la vida de los estudiantes.

Las observaciones del párrafo anterior se obtuvieron como conclusión de las respuestas de la Primera Parte de la encuesta, algunos ejemplos se anotan a continuación:

(P.1)¹ El aspecto es la forma que utilizamos antes de agregar las desinencias verbales; entre ellas las desinencias de tiempo. El aspecto es el radical y las desinencias el tiempo.

(P.7) El aspecto es lo que influye en la conjugación verbal para determinar el tiempo y el modo.

(P.3) El aspecto es el que nos indica si el verbo es perfecto o imperfecto y si es durativo o no.

Con respecto a la perífrasis, el 90% de los docentes se mostró seguro al contestar esta pregunta; a pesar de ello, sus respuestas evidencian un conocimiento truncado de la definición, ellos manejan la idea de que una perífrasis es la unión de dos verbos, pero no lograr determinar cuáles son y solo ejemplifican uno de los tipos.

En la Segunda Parte de la encuesta, donde debían reconocer 10 perífrasis de un texto, encontraron el 54% de ellas y únicamente el 20% logró identificarlas todas. El 50% de los encuestados obviaron las instrucciones y no explicaron el empleo del aspecto, el 47% contestó inadecuadamente o definió las perífrasis de nuevo y el 3% respondió satisfactoriamente. Un ejemplo de respuestas inadecuada se halla en la encuesta del informante P.7, quien anotó que “el verbo auxiliar marca tiempo y persona, y el participio no se altera”.

3.2.2 Encuesta a estudiantes

También se elaboró otro instrumento (ver Anexo 2), el cual fue contestado por 200 estudiantes, 10 por grupo (2 grupos por cada uno de los 10 colegios; 5 de San José y 5 de Heredia). La elección de los grupos y estudiantes fue al azar. Esta segunda encuesta constaba de 3 partes: la primera buscaba que los informantes definieran los conceptos investigados; la segunda era de reconocimiento; y la tercera, de aplicación.

Para la Primera Parte de la encuesta de los estudiantes, es necesario aclarar que la gran mayoría de ellos (el 70%) optó por dejar en blanco los espacios asignados para las respuestas o escribió: NO SÉ o NO RECUERDO. El restante 30% contestó inadecuadamente; algunos ejemplos de estas respuestas son:

(E.5)² El aspecto nos indica si un verbo es irregular o regular.

(E.26) Es cada uno de los tiempos verbales del paradigma en que se divide una conjugación.

(E.120) El aspecto es lo que influye en el verbo para determinar el tiempo.

(E.165) Es cada aspecto en que se divide el paradigma verbal.

En la sección de reconocimiento (Segunda Parte), el 40% de los estudiantes encuestados reconoció el 42% de las perífrasis del texto proporcionado (ningún estudiante las reconoció por completo). De igual manera, se limitaron a señalar las

¹ (P.1) se refiere al informante al que se le asignó el número 1 entre los profesores encuestados, (P.2) al informante 2 y así sucesivamente.

² (E.1) se refiere al informante al que se le asignó el número 1 entre los estudiante encuestados, (E.2) al informante 2 y así sucesivamente.

perífrasis de SER + PARTICIPIO y el auxiliar HABER + PARTICIPIO³; el 87% obvió la explicación, del mismo modo que lo hicieron muchos de sus profesores; el 11% contestó en forma errónea; y el 2% restante respondió satisfactoriamente.

En la Tercera Parte, que consistía en una redacción cuyo tema era acerca de la creciente violencia en los centros educativos del país, se obtuvo un total de 1320 perífrasis. De los 200 informantes, 172 estudiantes (85%, aunque algunas estaban incompletas) hicieron las redacciones, 20 (10%) no la desarrollaron y 10 (5%) eran ilegibles. De las perífrasis utilizadas, las estructuras más frecuentes fueron HABER + PARTICIPIO y SER + PARTICIPIO.

Como dato importante de esta Tercera Parte se obtuvo que los estudiantes no aprovechan en el registro escrito la variedad de perífrasis verbales que posee el español: todo lo contrario, la repetición de las perífrasis fue la regla; práctica que va en detrimento de uno de los grandes objetivos de la enseñanza del español: la comunicación eficaz y adecuada.

3 Conclusiones

Como se ha comprobado, gracias a los resultados de las encuestas, una de las mayores confusiones de los profesores estriba precisamente en que el verbo carece de morfemas específicos que determinen su valor aspectual; por lo cual, la única forma de identificarlo es por medio de su valor pragmático, la intencionalidad del hablante y la forma en que el remitente interpreta el mensaje. El aspecto deberá ser identificado como la posición que toma el hablante con respecto a la condición interna temporal del verbo, así dirigirá la atención de su interlocutor a una parte específica del proceso.

Bien es sabido que el fin principal de la enseñanza gramatical de una lengua, tal y como lo ha expuesto Sánchez (2007), no debe centrarse en la estructura, sino en la función; por ende, se ha de propiciar y estimular a los estudiantes para que encuentren, precisamente en esa “funcionalidad” del aspecto y de las perífrasis, la motivación necesaria para estudiar y, más aún, emplear fuera de clase el conocimiento adquirido; es decir, encontrar ese valor significativo que debe tener todo proceso de aprendizaje. No debemos continuar con el enfoque tradicional y quedarnos en lo memorístico, si queremos que nuestros estudiantes encuentren el sentido práctico a los contenidos de nuestras clases, hemos de ir más allá.

El primero en estar motivado en la enseñanza de la lengua materna ha de ser el mismo profesor de español; como especialista en la materia, posee las herramientas necesarias para enseñar exitosamente la gramática de su lengua; y le corresponde manejar y conocer ampliamente la diferencia de cada uno de los mecanismos lingüísticos para así poder escaparse de la camisa de fuerza que impone la nomenclatura de la gramática tradicional. Una vez liberado, será capaz de planear una estrategia que motive al estudiante a encontrar la funcionalidad del estudio de su propio idioma, permitiéndole al mismo tiempo reconocer y razonar los cambios que operan en el sistema lingüístico.

³ Aunque los estudiantes reconocen la estructura HABER + PARTICIPIO como una perífrasis verbal, debemos recordar que el verbo auxiliar HABER + el PARTICIPIO es utilizado para formar los tiempos compuestos del paradigma verbal; por lo tanto, la Real Academia no acepta esta construcción como una perífrasis.

El docente también debe fortalecer la enseñanza significativa de la gramática y el estudiante, comprender que la lengua es una totalidad y no un sistema fraccionado, que es un organismo que responde a sus necesidades comunicativas. Si se interpela tanto a la funcionalidad como a la comunicación de esta, para el aprendiente será más fácil adquirir los aspectos básicos de la gramática y reconocer exitosamente la diferencia de ciertas categorías, como lo son el aspecto y el tiempo.

Por medio de las perífrasis verbales es posible explicar exitosamente el papel que cumple el aspecto en el sistema verbal. En lugar de enseñarle al estudiante estos conceptos de una forma descontextualizada, por medio de la perífrasis podrá reconocer más fácilmente la función aspectual y podría vincularlo a su competencia comunicativa y de hecho mejorar su competencia lingüística, especialmente en el registro escrito, uno de los objetivos principales que busca el Ministerio de Educación en su currículo: el aprendizaje se tornará significativo y por lo tanto inolvidable.

Lo ideal es que el docente empiece el estudio de la lengua y de su gramática por lo básico: los conceptos; pues en definitiva su adquisición es esencial para comprender su función. Generalmente muchos profesores se quedan en este primer nivel y apenas vislumbran el segundo, el cual consiste en analizar la función de las estructuras oracionales; no obstante, este análisis se vuelve para muchos estudiantes una labor gigantesca. El profesor en ocasiones, al no manejar adecuadamente la materia, no lleva a sus grupos a este segundo nivel y casi ninguno alcanza el tercero; como consecuencia, el estudiante suele con frecuencia expresar su duda o desinterés en la materia, porque no encuentra la funcionalidad del análisis en su vida cotidiana.

El tercer nivel o paso debe convertirse en el más importante: vincular los conceptos y el análisis con la reflexión metalingüística que el aprendiente tenga de su propia lengua, de aquí la importancia de la perífrasis verbal en el estudio del aspecto. El estudiante, al analizar una forma verbal más compleja, parte del concepto más básico que tenga en su memoria y, de esta manera, cuando analice la perífrasis detalladamente (incentivado por su docente) comenzará a formular una serie de preguntas con respecto a la temporalidad y al papel que cumple el aspecto dentro de la perspectiva del hablante y la descodificación del mensaje que realiza el receptor; y notará sin lugar a dudas que la categoría temporal y modal no bastan para explicar muchos de los fenómenos que sufre el verbo, sobre todo en la perífrasis; este será el momento cuando el docente lo guíe a descubrir la función del aspecto.

Una vez analizada la función de una serie de perífrasis verbales en contexto, el docente ha de solicitarles a sus estudiantes que construyan una serie de otras perífrasis en contexto donde se aprecie lo aprendido. Consecuentemente, los jóvenes recurrirán a su competencia lingüística y podrán al mismo tiempo llenar los vacíos de información que hayan quedado, práctica que dará como resultado el aprendizaje significativo de la gramática y una redacción más concientizada.

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial para la profesora Sonia Vindas del Colegio Ricardo Fernández Guardia por su apoyo y valiosos aportes para que esta ponencia fuera una realidad.

Referencias

- Alarcos, Emilio. *Gramática española*. Madrid: Espasa – Calpe, 2000. Impreso.
- Genta, Florencia. *Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo*. Granada: Universidad de Granada. Web. 22 de setiembre de 2010.
- Real Academia de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros, S.L., 2010. Impreso.
- Cortés Pacheco, María Lourdes y Mabel Morvillo Frisone. *Comunicándonos 11º, gramática para bachillerato*. San José, Costa Rica: Ediciones Farben, Grupo Editorial Norma, 1994. Impreso.
- Fernández de Castro, Félix. *Las perífrasis verbales en el español actual*. España: Gredos, 1999. Impreso.
- García Vargas, Silvia Elena. *Cuaderno de prácticas para español 11º Bachillerato*. San José, Costa Rica: Ediciones Farben, Grupo editorial Norma, 2007. Impreso.
- Mena Pérez, Yajaira y Laura Vargas Bolaños. *Español IV ciclo. Prácticas*. San José, Costa Rica. Editorial Santillana, 2007. Impreso.
- Mora Valverde, Raquel. *Destrezas del lenguaje 10º*. San José, Costa Rica: Editorial Santillana, 2007. Impreso.
- Tobón de Castro, Lucía y Jaime Rodríguez Rondón. “Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en español”. *THESAURUS*. Universidad de Bogotá. XXXIX (1) (1974): 34- 47. Web. 23 de setiembre de 2010.
- Sánchez Avendaño, Carlos. “Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna”. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*. XXXIII (1) (2007): 167 -190. Impreso.

Sobre las autora

Lidia Hernández Castro es Bachiller en la enseñanza del español, profesora de español en comunidades indígenas de Costa Rica en el proyecto *Fortalecimiento de la educación secundaria en pueblos y territorios indígenas* durante los años 2009 y 2010. Además, actualmente trabaja como asistente del proyecto de *Libros antiguos y especiales* de la Universidad Nacional a cargo del profesor Juan Durán Luzio. Egresada de la Licenciatura en Literatura y Lingüística con énfasis en español y se encuentra realizando el proyecto de graduación

Gisselle Herrera Morera es Máster en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Sus investigaciones y publicaciones se han orientado a la enseñanza del español como segunda lengua y a la dialectología hispanoamericana. Actualmente, se desempeña como docente e investigadora en el área de la tipología lingüística del español en Centroamérica en la Universidad Nacional.

Apartado postal 379-3100, Santo Domingo, Heredia, Costa Rica

Effective Speaking Techniques

Yalile Jiménez Olivares

Universidad Nacional, Costa Rica
yalilej@gmail.com

Sandra Palacios Palacios

Universidad Nacional, Costa Rica
samypalaces@yahoo.com

Resumen: El objetivo de este proyecto es que el aprendiente de una segunda lengua desarrolle habilidades de comunicación oral en su proceso de aprendizaje. Además, se pretende demostrar que los profesores pueden formar comunicadores exitosos a través del uso de técnicas de comunicación oral efectivas basadas en materiales auténticos. De acuerdo con Camp y Satterwhite (n. pag.), la comunicación cumple distintos propósitos, incluyendo informar y persuadir. Para lograr estos objetivos de comunicación en el aula, los profesores y los estudiantes pueden aprovechar materiales auténticos. Por lo tanto, es posible utilizar canciones, películas, videos, artículos de revistas, artículos en internet y periódicos en clases de lenguaje constructivas. También se puede adaptar esta materia prima en el desarrollo de variadas técnicas de conversación, tales como seminarios, mesas redondas, simposios, coloquios, debates o foros abiertos con el fin de mejorar las habilidades de habla del alumno. Este proyecto pretende concientizar a los profesores de su papel como facilitadores y co-participantes del proceso de aprendizaje; ofrecen y organizan los recursos, guían los procedimientos y actividades en el aula, y contribuyen al desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes.

Palabras clave: habilidades de expresión oral, técnicas de conversación, materiales auténticos, actividades de conversación efectivas.

Abstract: The purpose of this project is to promote speaking skills in the language learning process. Besides, it is intended to demonstrate that teachers can achieve successful communicators through the development of effective speaking techniques based on authentic materials. According to Camp & Satterwhite (n. pag.) communication serves different purposes, including to inform and to persuade. In order to fulfill these goals of communication into a classroom, both teachers and learners can take advantage of authentic materials. Therefore, it is possible for teachers to use songs, films, videos, magazine articles, online articles and newspapers in meaningful language classes. Teachers can adjust this firsthand material to different speaking techniques such as seminars, round tables, symposia, colloquia, debates or open forums in order to improve the learner's speaking skills. This project intends to make teachers aware that they are facilitators and co-participants of the learning process, that they provide and organize the resources, guide the classroom procedures and activities, and contribute to the development of students' abilities.

Keywords: Speaking skill, speaking techniques, authentic materials, effective speaking activities.

1 Introduction

To be proficient and understandable when communicating in any foreign language, the four linguistic skills along with the cultural component need to be developed; they are listening, speaking, reading, and writing. However, the skill of speaking is more effective when an individual is trying to communicate in naturally occurring language contexts. Brown, G. and G. Yule¹ claimed that speaking is the productive skill in the verbal mode. They declared that the speaker has to:

- use the correct forms of words. This may mean, for example, changes in the tense, case, or gender.
- use vocabulary appropriately.
- pronounce the distinctive sounds of a language clearly enough so that people can distinguish them. This includes making tonal distinctions.
- make the main ideas stand out from supporting ideas or information.
- make the discourse hang together so that people can follow what the speaker is saying. (85)

Most language programs establish oral communication as the ultimate goal for students learning the target language. In order to fulfill these goals of communication into a classroom, both teachers and learners can take advantage not only of diverse speaking techniques but also of authentic materials available to satisfy their needs and interests. Therefore, it is possible to use songs, films, videos, magazine articles, online articles and newspapers to involve learners in meaningful language tasks. It is also recommended to adjust this firsthand material to different speaking techniques such as seminar, round tables, symposiums, colloquiums, debates or open forums in order to improve the foreign language learners speaking skills.

1.1 Objectives

1. To provide information on how to develop informative and persuasive techniques to promote the skill of speaking.
2. To give examples of the implementation of informative and persuasive communication techniques based on authentic materials.

1.2 Research questions

1. What is the importance of using authentic material in the classroom?
2. What is the importance of promoting the speaking skill in the classroom?
3. What kinds of techniques promote the speaking skill effectively?

2 Literature review

From 6,909 live languages around the world, an estimate of 57% is unwritten². Based on this fact, it can be assumed that languages can stand by themselves without a writing

¹ Brown G. and Yule G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983

² Statistical Summaries R http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area,

system. From a pedagogical perspective, this information and previous research on oral communication place speaking as one of the most important skills in language learning. Certainly, Riggenbach and Lazaraton claimed that “the teaching of the speaking skill has become increasingly important” (qtd. in Celce-Murcia 125). They supported their claims by stating that “the teaching tendencies moved away from accurate form to communicative effectiveness” (qtd. in Celce-Murcia 125). Considering the relevance that speaking has in the language learning process, teachers should develop effective speaking techniques based on authentic materials in order to achieve successful language learners.

It is essential to emphasize and reinforce speaking when teaching a second language. In the teaching/learning process, the learner, the teacher and the material play a significant role. However, the learner has to be the center of the process. Thus, students must be responsible of their own learning if they are to become autonomous and independent learners. Teachers play the role of facilitators and co-participants of the learning process. They provide and organize the resources, guide the classroom procedures and activities, research and contribute to the development of students’ abilities. Materials also play an important role since they support communicative language learning. They promote communication and influence language learning.

A devoted and well-organized teacher looks for materials that speakers of the target language would commonly use in their daily lives; these materials are known as authentic. Odilea Erkaya³ stated that “Using authentic material over textbooks helps students to communicate in a natural way, classes using only textbooks appear to be question-answer lesson while classes using authentic material seem more natural and real”. (n.pag.) Authentic materials such as songs, films, videos, magazine articles, online articles and newspapers used in meaningful activities influence the success of a language class.

Teachers can combine the usage of authentic materials with the implementation of the different speaking techniques to serve the purposes of communication, either to inform⁴ or persuade⁵. In informative presentations such as seminars, round tables, symposia and colloquia the speakers present a particular topic through examples, details and facts to support their thesis. On the other hand, in persuasive deliveries the intention is not only to inform but to defend a controversial issue by means of logic and evidence in order to change someone’s beliefs as it is the case of debates or open forums.

The colloquium is a technique that can be used to inform people. According to the Long Island University⁶, “a colloquium is an assembly for discussion”. The discussion should usually be about a controversial subject. It is important to remark that these kinds of topics are easily developed through authentic materials. Persuasion is an activity in

3 O. Erkaya. TV commercial as authentic materials to teach communication, culture and critical thinking. ERIC Document Reproduction Service No. ED494938, 2005.

4 Cummings, Martha G. Listen, Speak, Present: A Step-by-step Presenter’s Workbook. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992.

5 Dickens, Milton and James H. McBath. Guidebook for Speech Communication. New York: Hancourt Brace Jovanovich, Inc, 1985.

6 University, L. I. Long Island University. Retrieved February 23, 2011, from Long Island University: <http://www.liunet.edu/CWPost/Academics/Programs/Special/Honors/Policies/Colloquium.aspx>

which people usually get involved. According to Martha Graves⁷, this type of discourse often takes the form of debates which occur from informal discussions with friends to formal discussions in business meetings or classroom settings. Indeed, she defined it as "...the ultimate test of a speaker's skills. You must not prepare only your side of the argument, but must also analyze and know your opponent's side as well". (p. 131). This implies that learners who argue about a particular topic are forced to bring into the class topics suitable for their level and needs.

3 Effective Speaking Techniques

3.1 Teacher's perceptions

This study was carried out with teachers who have worked for at least three years with non-beginning EFL college learners. From the results obtained in the data gathered, we can conclude that the integration of linguistic skills is crucial in the learning of the second language. Besides, they mentioned that language should be learned in a natural environment in which the skills complement each other. However, most of the informants expressed that speaking is the most emphasized linguistic skill in their lessons. They argued that this is the most important channel of communication. Finally, based on their experience, teachers considered that the ultimate goal of most of their learners is to become confident in oral communication. For this reason, they emphasize speaking in the classroom in order to satisfy their students' expectations.

3.2 Access to Materials and Sources

This study demonstrates that teachers are constantly in search of materials and sources to develop their language classes. Among the sources they frequently access include videos, songs, games, magazines, books and textbooks. It is important to mention that most of these materials are obtained from the internet. They also stated that these sources are authentic since they come from naturally occurring language. This implies that classroom activities based on these materials have the tendency to be more effective while promoting a natural and real environment. As a final point, professors claimed that these materials are easy to obtain and use in their foreign language context.

3.3 Speaking Techniques

The subjects of this study said that direct oral questions, speeches, debates, impromptu talks and role-plays are some of the techniques used to reinforce speaking. The professors also considered that techniques such as seminars, round tables, colloquiums, debates and open forums are effective in developing speaking skills. Actually, they stated that these kinds of activities force students to use the target language in a variety of contexts. Furthermore, these techniques require learners' participation and interaction. They finally said that these types of activities help learners negotiate meaning in a relaxing environment.

⁷ Cummings, Martha G. Listen, Speak, Present: A Step-by-step Presenter's Workbook. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992.

Thus, the aim of this proposal is to provide a variety of techniques and materials to be implemented in EFL classes. The novelty of this proposal is to offer teachers a plain explanation of the organization of the speaking techniques and examples on how to execute them by using authentic materials. By implementing authentic materials in their language classes, teachers guarantee more interactive lessons, at the same time that they address current issues and topics. Teachers who know how to organize and put into practice different speaking techniques will have a variety of settings for the students to expand this important skill.

4 Conclusions

To sum up, we can say that this research focuses on the interaction of three main goals. The first purpose of this project is to promote speaking skills within the language classroom. Following, in order to achieve this goal, it is necessary to use proper 'tools'. It means that teachers are in charge of selecting the appropriate materials and activities. However, these materials must be cautiously selected according to the students' level and needs. Most importantly, teachers should be conscious that the compilation of this material is a task that will strongly influence the effectiveness of their class activities. Thus, the interaction of proper materials and suitable techniques can reinforce the skill of speaking within the language classroom.

We can conclude by saying that our premises on certain classroom issues were not as we expected. For instance, we theorized that teachers had a hard time finding materials to be implemented in their language classes. However, the results demonstrated the opposite. Now, it is our task to show how to make the most efficient use of the sources available.

For future research, it would be important to mention other speaking techniques. In this project we focused on informative and persuasive techniques of group work. However, it is also necessary to develop speaking techniques that demand individual performance such as direct oral questions, speeches and impromptu talks.

References

- Brown, Douglas. *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. New York: Addison Wesley Longman., 2001.
- Brown, G. and Yule G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Camp & Satterwhite. *The Purpose of Communication*. Retrieved, March 23.
- Carter, R and McCarthy, M. *Exploring Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 110.
- Carty, J.E. How to Give a Good Colloquium. Retrieved, February 23, 2011.
- Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Boston Massachusetts. Heinle and Heinle Publishers. 1991.
- Cummings, Martha G. Listen, Speak, Present: A Step-by-step Presenter's Workbook. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992. P. 131
- Dickens, Milton and James H. McBath. Guidebook for Speech Communication. New York: Hancourt Brace Jovanovich, Inc, 1985.
- Erkaya, O. TV commercial as authentic materials to teach communication, culture and critical thinking. ERIC Document Reproduction Service No. ED494938, 2005.
- Statistical Summaries R http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area.
- University, L. I. Long Island University. Retrieved February 23, 2011, from Long Island

About the Authors

Yalile Jiménez Olivares holds a Licentiate's degree in Applied Linguistic in English and a Master's degree in Second Language and Culture with emphasis in English, from Universidad Nacional in Costa Rica. She has worked for ten years teaching beginning, intermediate and advanced students at Universidad Nacional. She is currently working at Universidad Nacional, Brunca Extension in the English teaching major and CONARE-MEP training courses.

Sandra Palacios Palacios holds a Licentiate's degree in Applied Linguistic in English from Universidad Nacional in Costa Rica, and a Master's degree in Linguistics, from Ball State University in USA. She has worked for ten years teaching at high school and six years with university students. She has also participated in national and international conferences for teachers of English and been a trainer of several courses for CONARE-MEP program.

Appendices

Appendix 1**Sample Technique #1****Debate /dI'beIt/**

Debate is an activity in which people get involved every single day. Debates occur from informal discussions with friends to formal discussions in business meetings or classroom settings. Martha Graves⁸ defined it as “...the ultimate test of a speaker’s skills. You must not prepare only your side of the argument, but must also analyze and know your opponent’s side as well.” (131)

Research, analysis and organization are key aspects to take part of a debate. To develop a debate in a classroom, there must be two groups of members with totally opposing standpoints of the problem or topic. There is a moderator who will guide the discussion and let the different members from both sides know when to participate and when to stop in order for another member to speak. The moderator has to give everyone the opportunity to participate and stop any two or three members who are holding the floor for so long. The moderator gives equal opportunities to members from both sides to participate.



⁸Cummings, Martha G. Listen, Speak, Present: A Step-by-step Presenter’s Workbook. Boston, MA: Heinle&Heinle, 1992. P. 131

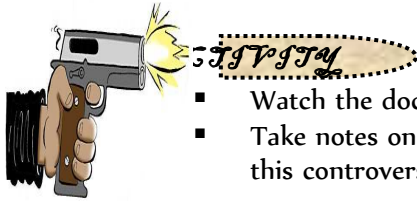
Pre-activity:

Whole-class activity: Read out loud and discuss the following vocabulary.

Glossary

1. **Death sentence:** /deθ'sentəns/ life in prison.
2. **Parole:** /pə'rəʊl \$ -'rəʊl/ noun [uncountable]: when someone is allowed to leave prison early, but they will have to return if they do not behave well: on parole * He was released on parole . /pə'rəʊl.
3. **Assassin** /ə'sæsɪn/ noun [countable] someone who murders an important person: * Who was Kennedy's assassin?
4. **Burglary** /'bɜ:gləri \$ 'bɜ:r-/ noun [countable, uncountable] plural, burglaries the crime of going into a building in order to steal things.
5. **Remorse** /rɪ'mɔ:s \$ -ɔ:rs/ noun [uncountable] a feeling of being sorry because you have done something bad: remorse for * Keating showed no remorse for his crime. * Poor Dorothy was filled with remorse. remorseful adjective.
6. **Testimony** /'testɪməni \$ -məʊni/ noun [countable, uncountable] plural testimonies 1 a formal statement that someone makes in a law court.
7. **Pen pal** noun [countable] someone you become friendly with by writing letters, especially someone who lives in another country and who you have never met
8. **Prosecutor** /'prɒsɪkjutər \$ 'prɔ:sɪkjʊ:tər/ noun [countable] a lawyer who is trying to prove in a court of law that someone is guilty of a crime.
9. **Convict** /kən'vɪkt/ verb [transitive] to officially decide in a court of law that someone is guilty of a crime [≠ acquit].
10. **Deliberation** /dɪ'lɪbə'reɪʃən/ noun [countable, uncountable] careful thought or discussion: * After much deliberation the prize was awarded to Murray.
11. **Verdict** /'vɜ:dɪkt \$ 'vɜ:r-/ noun [countable] 1 an official decision in a court of law about whether someone is guilty or how someone died: * Has the jury reached a verdict?
12. **Trial** /'traɪəl/ noun 1 [countable, uncountable] a legal process in which a court of law decides whether or not someone is guilty of a crime [↔ try]: * a murder trial on trial (for something) (=being judged in a court) * He is on trial for armed robbery. * She is due to stand trial (=be judged in a court) on a drugs charge. * He claimed he would not receive a fair trial.
13. **Jury** /'dʒʊəri \$ 'dʒʊri/ noun [countable] plural juries 1 a group of twelve ordinary people in a court who decide whether someone is guilty: * the members of the jury.
14. **Juror** /'dʒʊərər \$ 'dʒʊrər/ noun [countable] a member of a jury.
15. **Witness** /'wɪtnəs/ noun [countable] 1 someone who sees an accident, crime etc and can say what happened.

Source: Oxford Advanced Learner Dictionary. Seventh Edition



- Watch the documentary to debate on this family crime.
- Take notes on the testimony and description given by the following people involved in this controversial case.

MENENDEZ FAMILY



PARENTS	FEATURES
Jose (father)	
Kitty (Mother)	



CHILDREN(SONS)	FEATURES
Joseph Lyle (older son)	
Erick (youngerson)	

WITNESSES	TESTIMONIES
Criminologist	
Psychiatrist	
Craig (Erick's friend)	
Milton (Kitti's brother)	
Bryan (Kitti's brother)	
Norma (Kitti's friend)	
OTHER	



DEBATE

Write your arguments against or in favor of these brothers.

INNOCENT
• _____

GUILTY
• _____



Final Verdict



Appendix 2

Pre-activity:

- Whole-class activity: Read out loud and discuss the following vocabulary.

Glossary

16. death sentence: /deθ 'sentəns/ life in prison.
17. parole¹ /pə'reɪl \$ -'roʊl/ noun [uncountable]: when someone is allowed to leave prison early, but they will have to return if they do not behave well: on parole • He was released on parole . /pə'reɪl.
18. assassin /ə'sæsiɪn/ noun [countable] someone who murders an important person: • Who was Kennedy's assassin?
19. burglary /'bɜːgləri \$ 'bɜːr-/ noun [countable, uncountable] plural, burglaries the crime of going into a building in order to steal things.
20. remorse /rɪ'mɔːs \$ -ɔːrs/ noun [uncountable] a feeling of being sorry because you have done something bad: remorse for • Keating showed no remorse for his crime. • Poor Dorothy was filled with remorse. remorseful adjective.
21. testimony /'testɪməni \$ -məʊni/ noun [countable, uncountable] plural testimonies 1 a formal statement that someone makes in a law court.
22. pen pal noun [countable] someone you become friendly with by writing letters, especially someone who lives in another country and who you have never met
23. prosecutor /'prɒsɪkjətər \$ 'prɑːsɪkjʊtər/ noun [countable] a lawyer who is trying to prove in a court of law that someone is guilty of a crime.
24. convict¹ /kən'vɪkt/ verb [transitive] to officially decide in a court of law that someone is guilty of a crime [≠ acquit].
25. deliberation /dɪ,lɪbə'reɪʃən/ noun [countable, uncountable] careful thought or discussion: • After much deliberation the prize was awarded to Murray.
26. verdict /'vɜːdɪkt \$ 'vɜːr-/ noun [countable] 1 an official decision in a court of law about whether someone is guilty or how someone died: • Has the jury reached a verdict?
27. trial /'traɪəl/ noun 1 [countable, uncountable] a legal process in which a court of law decides whether or not someone is guilty of a crime [↔ try]: • a murder trial on trial (for something) (=being judged in a court) • He is on trial for armed robbery. • She is due to stand trial (=be judged in a court) on a drugs charge. • He claimed he would not receive a fair trial.
28. jury /'dʒʊəri \$ 'dʒʊri/ noun [countable] plural juries 1 a group of twelve ordinary people in a court who decide whether someone is guilty: • the members of the jury.
29. juror /'dʒʊərə / \$ 'dʒʊər/ noun [countable] a member of a jury.
30. witness¹ /'wɪtnəs/ noun [countable] 1 someone who sees an accident, crime etc and can say what happened.

Activity:

- Watch the documentary to debate on this family crime.
- Take notes on the testimony and description given by the following people involved in this controversial case.

**Menendez Family
Features**

Parents

Jose (father)	
Kitty (mother)	

Children (sons)**Features**

Joseph Lyle (older son)	
Erick (younger son)	

Witnesses & Testimonies

Criminologist	
Psychiatrist	
Craig (Erick's friend)	
Milton (Kitti's brother)	
Bryan (Kitti's brother)	
Karen (Kitti's friend)	
Norma (Kitti's friend)	
Legal expert	
Other	

Debate. Write your arguments against or in favor of these brothers.

Innocent	Guilty

Final verdict:

Appendix 3

UNIVERSIDAD NACIONAL
SEDE REGIONAL BRUNCA

RESEARCH: Effective Speaking Techniques

Scholars: M.A. Yalile Jimenez Olivares, M.A. Sandra Palacios Palacios

This research is intended to be completed by teachers who work with non-beginning students in communicative language classes.

Instrument

The following set of questions is aimed at gathering data in order to identify the factors that influence the effectiveness of speaking techniques in the teaching of a second language in EFL contexts. This information will be exclusively used for academic purposes.

I. INFORMANT'S BACKGROUND

1. Do you work with non-beginning students? _____

If yes, continue with the next questions.

2. How many years have you been working with these types of learners? _____

II. LANGUAGE SKILLS

3. Is the integration of the four language skills (listening, speaking, reading and writing) important when teaching a second language to EFL learners? _____

Why? _____

4. Which language skill do you emphasize when teaching a second language? _____

Why this choice? _____

5. Based on your teaching experience, rank the following language skills in the order you consider learning a second language is more effective for students of a foreign language. (being 1 the most important 4 the least important).

Listening Speaking Reading Writing

III. MATERIALS AND SOURCES

What type of materials do you use in your language classes? (videos, magazines, etc).

List them

Where or how do you get them? (Bookstore, internet, etc.)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Is it difficult for foreign language teachers to obtain their teaching materials? _____

IV. SPEAKING SKILL

What type of activities or techniques do you use in order to reinforce the skill of speaking in your language classes?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Write a check (✓) if you use these activities in your English speaking classes? If so, how often do you use them, write a check (✓).

	Never	Sometimes	Always
<input type="checkbox"/> Seminar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Round table	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Colloquium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Debate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Open forum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Do you consider that the use of these types of activities in the language classroom is effective in developing speaking skills? _____

Why? _____

Alternative Literature: A Graphic Novels Course

Daniel E. Josephy Hernández

Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica
daniel.josephy@yahoo.co.uk

Resumen: Las novelas gráficas son un medio literario poco valorado dentro de las áreas de la literatura y la enseñanza de idiomas (entre otras). Se pretende, por este medio, que las novelas gráficas sean tomadas como literatura de gran valor y que se fomente la inclusión de cursos de novelas gráficas.

Palabras clave: Novelas. gráficas, curso, literatura, medio.

Abstract: Graphic novels are not valued, within the areas of literature and language teaching (amongst others). The author wants to show, through this paper, that graphic novels are a valuable literary medium and that they can be used as an entire course themselves.

Keywords: Graphic, novels, course, literature, medium.

1 Introduction

This paper is about a rather-unknown literary area, comics (or, to be more precise, graphic novels). This is a literary genre that has been largely (but, unsurprisingly) rejected by most people, both by the general public, students and professors alike. People probably have this reaction because most of them think that comics are “for children”. Hence, the purpose of this paper is to show that Graphic Novels (GN) are a serious literary medium and that a course revolving around them can be done.

2 Literature review

The concept of “comics” or “graphic novels” is somewhat hard to define. What are they? Are they the strips that you read in a newspaper, or are they the ones that you buy at a store? Comics, as McCloud (a comic writer, artist and analyst) states, are “juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer” (9). Hence, both the ones that are read on the newspaper and the ones sold on a monthly basis are *comics* (although the former are usually referred to as *comic-strips* and the latter as *comic-books*).

Comics have been around longer than people think. As McCloud mentions in his book, “they have been around since the Egyptians wrote stories on walls” (10). If comics have been around for such a long time, they are going to carry with them human history and culture.

3 Main body

It is important to see the role of comics as a literary medium, since they treat very serious topics (such as nazism, murder, ageing and the lines that divide mankind and technology).

McKay acknowledges that a language is within a social register (192), and comics have the great advantage that, if chosen carefully; they can provide the real language that was used at a specific time and place. Even more, if a person reads a comic written only a couple of months ago; he/she will read *current* and *actual* language, i.e. the language that people use nowadays in a specific country. As can be seen, the students (and people in general) can benefit in a great manner when reading comics, for they will not only improve their knowledge of the target language, but will also learn different cultural aspects of various countries and eras. Specific words that are in fashion can be read in comics, and yet the language of comics, as can be seen in the stories chosen for this course; can be more complex and profound than people can imagine. It is true that literature incites “awareness of language use” (McKay 192), and comics are, nowadays, one of the best sources to demonstrate the current use of language.

It is important to emphasise the fact that, when reading comics such as “Watchmen” a person will get invaluable cultural *and* linguistic usage *and* use. “Watchmen”, a comic set in the 1980’s (written by Allan Moore, drawn by Dave Gibbons and coloured by John Higgins), discusses one of the most important (if not the most important) issues of the time, which was the ideological and missile war between the US and the USSR; even more, it portrays not only the fears that U.S. citizens had at that time, but also their *language* and *register*. As McKay asserts, “language that illustrates a particular register or dialect is within a social [and historical] context, and thus there is a basis for determining why a particular form is used. As such, literature [in this case comics] is ideal for developing an awareness of language use” (192).

“Watchmen” is only a small sample of the great variety that comic books offer. What would happen if a person wants to know the normal register of the language of a foreign country as say, Japan? Even though some people do not know the language and many things can be lost in translation, the reader can at least see the culture of the country. Through comics the reader will learn, for example, that Japanese people bow their head when they greet or bid farewell to someone. These, and many others (e.g. greeting, relating to others on the train, going to a restaurant, going to the toilet) are very important cultural aspects that can be learnt through graphic novels.

3.1 Readings

The following readings will be studied in the course:

Column heading	Main readings	Secondary readings
Reading	Maus	Understanding Comics
Table text	Watchmen	Logicomix
	Ghost in the Shell	
	Sandman (01-30)	
	From Hell	

Table 2. Readings of the course.

4 Conclusions

This paper is the beginning, of, hopefully, much more research in this fascinating area called “graphic novels”, and the author believes that this paper will incite others to explore more about this fascinating area.

The main limitation that this paper has is that it is only “in theory”, i.e. the course itself has *not* been implemented in real life. It is necessary to do so in order to see the strengths and weaknesses of the application of this course in real life.

References

- Herge. *Tintin in the Land of the Soviets*. United States: Little, Brown Readers, 2007. Print.
- McCloud, Scott. *Understanding Comics The Invisible Art*. New York: HarperCollins, 1994. Print.
- Moore, Allan and Eddie Campbell. *From Hell*. USA Top Shelf Productions, 1999. Print.
- , and Dave Gibbons. *Watchmen*. United States: DC Comics, 1995. Print.
- Otomo, Katsuhiro. *Akira*. Japón: Young Magazine, 1982. Print.
- Satrapa, Marjane. *Persepolis*. United States: Pantheon Books, 2004. Print.
- Shirow, Masamune. *Ghost in the Shell*. Bukyo: Kodansha, 1989. Print.
- Spiegelman, Art. *Maus*. New York City: Pantheon Books, 1986. Print.
- Watterson, Bill. *The Indispensable Calvin and Hobbes*. London: Andrews McMeel Publishing, 1992. Print.

About the Author

Daniel E. Josephy Hernández has a B.A. in English Teaching, an M.A. in Second Languages and Cultures and is currently enrolled in the English-Spanish Translation master’s (in which he is currently working on his thesis consisting of the translation of David Crystal’s “A Little Book of Language”). He speaks seven languages and loves to read graphic novels.

Building up Nonviolent Communication in Adults Learning English as a Second Language

Vera Madrigal Villegas

Universidad Nacional, Costa Rica
verimv23@yahoo.com

Vivian Vargas Barquero

Universidad Nacional, Costa Rica
vivianvrgs@yahoo.com

Resumen: La adquisición de un segundo idioma conlleva varios factores que dificultan el proceso de aprendizaje en adultos. Algunos de éstos son variables psicológicas tales como la ansiedad, la falta de motivación y la baja autoestima, las cuales afectan el aprendizaje causando temor y creando frustración en los estudiantes adultos. Esta realidad desalienta la capacidad de participación activa en el ambiente de la clase, dando lugar a emociones negativas que crean conflictos en el entorno que les rodea y en su propio aprendizaje. Este trabajo analiza el uso de la comunicación no violenta con el fin de exponer los beneficios de ésta práctica en el aprendizaje de adultos con respecto a sus habilidades en la adquisición de un segundo idioma. El educador ayuda a los estudiantes a transformar el conflicto en empatía y a construir autocompasión y tolerancia con los demás, aumentando así su desempeño en clase. Este trabajo pretende extender una invitación para los docentes de un segundo idioma a poner la comunicación no violenta en práctica dentro del aula, con el fin de satisfacer las necesidades de estudiantes adultos y así desarrollar conciencia para un cambio social y académico.

Palabras clave: educación, comunicación compasiva, aprendizaje cooperativo, principios del aprendizaje adulto.

Abstract: Adult second language acquisition conveys several factors that hinder the effective learning process. Some of these factors are psychological variables such as anxiety, lack of motivation and a low self-confidence, which affect the ability to learn, lowering the affective filter and creating frustration in adults. This reality discourages the capacity of adults to engage actively into the learning environment, leading to negative emotions which create conflict in the environment that surrounds them and in their own learning. In this paper, participants will be able to analyze the use of Nonviolent Communication (NVC) for high and positive impact learning in adults. Moreover, the practice of NVC will be explained in order to assess its benefits in adults learning skills in second language acquisition through a different perspective in which the educator helps learners transform conflict into empathy and compassion with one-self and with others, increasing productivity in the English classroom. Through cooperative learning techniques designed specifically for teaching NVC to language educators, the lecture pretends to open up the invitation to put NVC in concrete

action, for meeting needs of adult students learning a target language, and for developing awareness for social and academic change.

Keywords: education, compassionate communication, cooperative learning, adult principles.

1 Introduction

Today, it is not easy to keep anger under control. Violence in all its forms is an ongoing problem, even in the so-called developed world. Yet many people are willing to accept violence as a way of solving problems. In contrast, school violence is often in the headlines. As a matter of fact, in July 2010, Costa Rica was shocked when a 17 year-old student of a private high school shot the school principal to death. According to local newspapers' reports, the cause of this act of violence was the student's revenge towards the disciplinary actions the principal had taken against him (Hurtado).

In answer to this tragedy, the government asked for stronger security measures in schools. However, is this really the way to cope with violent tendencies? Hence, Rosenberg proposes a better way of dealing with differences of opinion and violent tendencies thorough an approach called Nonviolent Communication (NVC). Because of this, the main objective of this paper consists of helping teachers and students foster communication, learn how to listen to others, observe and express feelings, fulfill needs, and in turn respond with confidence and respect. Additionally, NVC aims to find a way to communicate without the use of conflicts. It is useful for problem solving while connecting with others living in a way that is conscious of the benefits of learning in a safe environment.

2 Defining nonviolent communication (NVC)

This paper is based on the model of Nonviolent Communication (NVC) developed by Marshall Rosenberg, PhD in his work *Nonviolent Communication: A language of Life* where he defines NVC as "a way of communicating that leads us to give from the heart" (3). This is a communication technique that teaches how to transform the thinking, language, and moralistic judgments to decrease conflicts, improve cooperation, learn how to hear the needs and feelings of others, foster self-awareness, connection and compassion for each other, and maximize the potential of each student by means of empathy. Both when expressing ourselves and listening with empathy to others, NVC helps us to focus attention on the process for communication and welfare of people. (6)

Along this paper two essential principles will be acknowledged. The first one is that all humans share some basic needs such as social contact, respect, food, water, shelter, and love among others. Thus, everyone would agree that we all need to fulfill those needs. However, those needs should be met consistently with our life values. In doing so, we must be moved to act in a way that satisfies our life. The second principle is that we should find ways to connect everyone's needs. It means that we should show compassion and empathy towards people's needs, feelings and requests.

3 Paradigm shift

On the line of what Rosenberg has said, the use of NVC does not assume that receivers will be willing to act as compassionately as we do, but it pretends to inspire them through time to do so. In Rosenberg words “to reach at a mutual desire to give from the heart” (6).

The four components ought to be met are observations, feelings, needs and requests. First of all, actions that we like or do not like are observed. Secondly, those actions are linked to a feeling. In other words, you express your emotions or sensations about what you have observed. After that, we have to identify which needs are provoked by those emotions we have just felt. Finally, we demand people to do what we consider could enhance our life. For instance, when we notice that we are working very hard, we feel tired because we have the need to rest. Respectively, we ask our boss for a break.

There are two symbols used in Nonviolent Communication represented by two animals: a giraffe and a jackal. The giraffe has two special features: its long neck to reach the highest branches and its big heart that weighs around 13.4 kilos. For that reason, the heart has to work hard to pump fluids to the neck. Due to the fact that Nonviolent Communication is about connecting on a heart, the giraffe exemplifies how intense compassion should be addressed to fulfill human needs. On the other hand, the jackal represents the language of demands. We speak jackal when we tell others what is wrong or when we label people. This animal has the same basic needs than the giraffe, but the ways it acts and speaks exasperate or discomfort others (Marantz and Kilian 20).

Nowadays, it is easier to find a higher number of adults trying to learn English for academic and career success; however it is hard and emotionally challenging, and several times frustrating for grown-ups to acquire a second language. Due to this fact, it is significant to instruct adults in developing self-confidence and lowering anxiety. According to Stephen Krashen, second language acquisition researcher in *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, he refers to the way we acquire a language by understanding messages through five hypotheses. For the purpose of this paper, we will refer to the Affective Filter Hypothesis, which is defined as “a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition”(3). This block is caused by affective factors or variables such as high anxiety, low self-esteem, and low motivation. Therefore, adults acquire a second language when they are not worried about making mistakes or being judged, they learn well when they are involved in the message which means that if they feel comfortable enough, their affective filters are low.

Second language attainment in terms of age differences has shown that children are generally faster than adults because younger learners acquire more comprehensible input since their affective filters are low and children are not concerned with failure (12). Nevertheless, adults can obtain comprehensible input in different ways, they have the advantage of bringing background knowledge which can help them share experiences and analyze information in order to communicate with others. Based on this information, what is necessary is the reflection on how to help adults lower their affective filters in order to be more successful in learning a second language by means NVC.

In regards to the Affective Filter Hypothesis, Krashen states in his book *Principles and Practice in Second Language Acquisition* that “our pedagogical goals should not only include supplying comprehensible input, but also creating a situation that encourages a low filter” (32). As language teachers, we are responsible for creating a comfortable

classroom atmosphere where students can be genuinely encouraged and challenged to achieve their best, promoting participation in a comfortable environment that pretends to lower affective variables and not being worried about the linguistic aspects of learning and the probability of failure at any point.

The input hypothesis and the concept of the Affective Filter define the language teacher in a new way. The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation (32)

As a result, adults will respond positively in a pleasant and sociable condition, so that teachers should help enrich understanding of the subject in a friendly environment in their classrooms.

Among the principles of language learning and teaching, the study of personality factors that contribute to developing self-confidence and lower anxiety has been well examined by professor and researcher H. Douglas Brown in his book *Principles of Language Learning and Teaching* where he states that the affective domain, even if it is hard to define, refers to the emotional side of humans and how we behave and develop a variety of personality factors, feelings and emotions, and that considering how we feel and why we act in one way or another or why we react, think and give significance to what surrounds us is extremely essential in understanding theories of second language acquisition (136).

Analyzing the importance of factors which influence in second language acquisition is appropriate to support the reasons why NVC is suitable in teaching adults. It would be inappropriate to say that a second language is attained through comprehensible input without taking into account the importance of considering the learner's personality factors and their role in language production in order to reach success in second language acquisition. To begin with, some of the personality factors described by Brown are self-esteem, inhibition, risk-taking, anxiety, empathy, extroversion and motivation. Students whose self-esteem is improved have a positive response towards learning.

Self-esteem is probably the most pervasive aspect of any human behavior. It could easily be claimed that no successful cognitive or affective activity can be carried out without some degree of self-esteem, self-confidence, knowledge of yourself, and belief in your own capabilities for that activity (136).

Moreover, it would be important to make awareness in teachers about the concept of inhibition to help learners fall down the walls of defense that are often built to protect themselves from their weaknesses. The implications of factors such as risk-taking, anxiety, empathy and extroversion are also important to avoid aspects like the fear of making foolish mistakes, feeling frustration and lacking communication, tolerance and inner strength which hinder learning. As a final point, motivation is the factor that is typically explained to reach success in the process of teaching and learning. Brown affirms that no matter if the learners are motivated intrinsically or extrinsically, they will meet their needs positively if they are actually motivated to learn (153).

In order to understand NVC as a new paradigm shift in adult's learning a second language, the study of pedagogical practices may guide teachers in considering

methodologies and approaches that lead instruction into a belief or position concerned with methods that highlight both, the teacher and student's roles and behavior. Teachers should design objectives and material contextualized for creating a comfortable classroom environment in which the personality factors of their adult learners described above facilitate the lowering of their affective filter and ease the process of acquiring a second language.

3.1 Adult Learning Principles

Marshal Rosenberg developed NVC as a way to help people express more compassion in human relationships. He conducted a study about language used by those whose lives are full of love and show compassion. From his study, Rosenberg concluded that creating a peaceful world requires to eliminate language that contributes to violence. This statement helps people meet their own needs and positively contribute to meeting the needs of others. This approach recognizes that human beings act out of wanting to meet positive needs. At every moment we have choices about how we relate to others and awareness is crucial in choosing how we relate to others and ourselves. (1) Thus, NVC is used to build effective relationships in the classroom. For example, imagine a student who is always causing trouble for the other students. A non violent request may be: Would you please stop making fun of us? We feel exasperated when you do that. It might take a hundred requests a day, but he may eventually get the message and would avoid that behavior.

On the other hand, Malcolm Knowles describes adult learning as a process of self-directed inquiry, which means that students would work together to share strengths and also weaker skills. In order to create an environment in which learning can take place, four things are necessary. First, students need to feel safe, but also challenged. Second, everyone should have a chance to contribute. Third, all tasks must be noticeably defined through clear instructions. Finally, teachers have to elicit experiences and skills of their students in order to actively engage them (4).

Teachers have the duty to help adults identify their needs in order to guide their own learning experience. Teachers should be interested in learning more about how an adult learns and processes information, so that we can better communicate with each other and we may more effectively set up the optimum learning environment. Thus, he proposes nine principles of adult learning that pretend to foster a learning climate of trust, activate involvement, and responsibility where learners' goals and expectations are achieved. These principles joined to the NVC approach are listed below as a way to support adults learning and encourage compassion in the classroom plus a component that we would add to the list as a tenth principle.

3.1.1 Adults are experienced and knowledgeable.

Adults have such an abundance of knowledge and experience, so they should have the chance to express their concerns, opinions, and experiences to nourish learning. As a result, teachers need to be aware that sometimes we do not have all the answers, but they can take advantage of the strengths learners can contribute to the classroom by allowing adult-learners to have a say in the learning process. Educators should be willing to listen and open opportunities for dialogue in order to activate students' background knowledge every time they are introduced to new content. Thus, part of NVC is to express our needs and listen to others in order to assist understanding. (Rosenberg 6)

3.1.2 Adults bring their own connotations and established points of view.

People who are clear about their needs are not likely to judge others' beliefs and opinions. They are more likely to allow debate and share ideas. Likewise, teachers have the responsibility to moderate and promote empathy, respect, cooperation and learning. According to Rosenberg, empathy can be defined as "a respectful understanding of what others are experiencing" (104). Thus, the NVC process allows others to express themselves freely. On the other hand, we should listen attentively to identify their needs and feelings in order to come up with solutions.

3.1.3 Adults have different learning styles and learn at a different pace.

To meet the needs of all students, teachers have to use specific examples, different strategies (visual, auditory, tactile, and kinesthetic) and concrete models to make abstractions and generalizations clear. Additionally, since learners process at their own pace we should enable students to work from controlled and supported tasks to independent production. Finally, when the teacher knows what skills and concepts students possess all classes can be planned within a student's range of challenge. Rosenberg states that comparisons are classified as judgments; as a consequence, we think in terms of what is wrong with the way people behave, act or talk (18). Additionally, if teachers avoid comparisons in the classroom all achievements and improvements can be celebrated cooperatively.

3.1.4 Adults relate new knowledge by making associations.

It is well known that comprehension can increase by means of activating prior knowledge. It is a natural process that mature people do, relate new information to something we already know. As well, time spent creating safety and trust, meeting individual needs, and improving communication skills actually creates a compassionate learning community where learning can easily grow. Additionally, students are more sensitive to the needs of others, and empathy increases between teachers and students as well as between peers (Hart and kindle 28).

3.1.5 Adults need breaks to increase their attention span.

It is very difficult to stay focused on studies when you have been doing the same task for a long period of time. For that reason, it is important to plan on taking breaks and make sure each student can actively participate. Teachers have to assign clear roles to each student, so that they can constantly get involved in discussions, sharing and comparing their ideas and understanding in class. Marantz and Kilian mention that it is helpful to differentiate between a demand and a request, in doing so teachers should maintain a gentle attentiveness of their learners' needs due to the fact that when their needs are not met learning can be hindered (Marantz and Kilian183).

3.1.6 Adults are satisfied by being praised.

When adults find themselves learning in a safe environment they are open to ask and participate more. Adult learners would not work in class if they felt exposed since they were afraid of making mistakes or being ridiculed. Here, we need to recall the first component of NVC that is observation. Teachers must create observable friendly and

welcoming settings highlighting the fact that all inquiries and comments are treated with respect. Adult learners need to see how their teachers treat them as grow-up individuals who deserve to be listened. Their self-esteem and ego are at risk if the teacher does not show support or is not open minded to different opinions; they need to see this attitude from their teachers. Marshall Rosenberg in *Speak Peace in a World of Conflict* mentions that expressing and receiving gratitude sustain an environment that promotes social change in a positive way, and that praise and compliments are useless if they are not honest. In order to pacify egos, teachers have to make clear what the student does that is enriching, how we feel as instructors and what needs are met as a result of their actions. Consequently, we are connecting with them, and if we are giving gratitude we may receive it too (166).

3.1.7 Adults need to be self-directed.

Language teachers should not expect learners to understand everything or to agree with them all the time. The role of the teacher ought to be that of a guide without the purpose of just transmitting knowledge and getting students to simply obey or follow instructions with no inquiries. NVC suggests that we make request using positive action language in order to guide learners, by letting them be the responsible for making their own decisions.

Your language is positive in the sense that it requests what you do want the other person to do, rather than what you don't want or what you want them to stop doing (Rosenberg 42).

Whether professors serve as facilitators, adult learners must feel free to involve in participating while they are being autonomous, expressing their interests and setting goals for their own learning. Learning from their own mistakes could be a great tool as well, so teachers can also provide regular constructive and specific feedback. Flexible teachers can have students responding more positively, since they see teachers' requests and not demands. Requests are clear and nicely asked while demands are seen as difficult things to do, these are asked forcefully, in a way that shows that a refusal is not expected, so that the concept of empathy would be at risk and therefore students would not feel comfortable at all, this will definitely hinder their learning and create a harmful student-teacher relationship. "Make clear requests that people trust as requests. In order for them to trust that it's a request, they need to know that they can disagree and be understood" (Rosenberg 49).

3.1.8 Adults have individual differences.

Along this paper, NVC has been established as a life-enriching approach for education that can be applied as a resource to help adult learners improve their second language performance as they reduce conflict, communicate needs and feelings and also enhance relationships with classmates and teachers, conducting a more tolerant view of the society and everything that surrounds us. We mentioned before that adults have a difference in experience that youth. Hence, teachers need to consider that all humans learn at a different pace and through different styles. There are individual differences that might help or hinder the learning process, so that the implementation of alternative teaching methods that includes a variety of learning styles will benefit the classroom environment.

NVC invites teachers to a practical application of strategies to find needs met, so students should have practices in which they identify their best strategies for learning. For instance, using surveys or questionnaires for adult learners can be helpful to identify their needs and therefore, teachers can benefit from the scores and provide useful strategies that fulfill the student's attention span and progress in the learning process. H. Douglas Brown, who affirms in *Principles of Language Learning and Teaching* that students who are able to understand their own abilities and capacities can recognize their strengths and weakness in order to be used to overcome difficulties and reach success (136).

3.1.9 Adults like problem-solving tasks.

Adults learn in a practical setting where they can find themselves looking for solutions in real life contexts. If students are learning a second language, they have the need of communicating in the target language for specific purposes, either for getting a better job, earning more money, applying for a scholarship to study abroad, traveling, or just to communicate with others. Having students participate in problem solving activities will face them to use the language, to assess how much they know. It is convenient to link theory to practice by having students experiencing as much as possible. Bringing opportunities for coming up with situations in which learners work together to find the solution to a problem or situation without conflicts is a NVC strategy.

Since conflicts can be mediated with the use of NVC, teachers must teach adults to be mediators, that is to have conversations and chat in community involving in a disagreement but trying to help them agree or find a solution to their problems. An activity in the class could be to call in students to be negotiators to mediate between two sides in different contexts. For instance a debate or simulation could be set in order to find answers, not to create struggles or discussions that do not lead to solutions, but the opposite. In these cases, it is important to ask adults what their needs are and what their requests are, these basic questions can make us understand others and even ourselves (Rosenberg 112).

3.1.10 Group work to create sense of community

Team works and small groups promote interaction and that is why we can start to teach students through NVC to connect empathically with others. It is not easy to see beauty inside others when we are now living in a violent world; however it is our job as teachers to use NVC in our classrooms to connect with learners and help them connect with others and with their own selves. By hearing feelings and needs behind any message, using group strategies builds a sense of community, thus their processes of learning a second language eases thoughtfully. Even if some practice can be done individually, we should recall Brown's words in his work *Strategies for Success*:

Language is used for communication. It is a way to understand other people's thoughts, feelings, and ideas. With language you can tell others about your own thoughts, feelings, and ideas. Therefore, a large amount of your English language practice should involve other people (60).

Brown suggested some strategies for success using group work by considering extrovert and introvert students. Among these, he suggests to extroverted learners to continue to practice the language with others but also to focus on practicing a little more

on their own, since being so dependent on others may turn out to be a disadvantage. The opposite occurs with introverted learners. It is a good idea to pair up students with different partners, to work in groups with unusual classmates promotes interaction and builds up new relations. Through dialogues in groups, NVC proposes to have students expressing how they feel and what they want in order to connect with others, no matter how people respond, they need to communicate needs and feelings in order to meet everybody's requirements (Rosenberg 91).

Adult learners need to create personal and professional relationships in mutual respect, compassion and emotional safety. It is a great tool to use NVC in a classroom environment where adult students are learning a second language since having them work in groups in a peaceful environment will make them move beyond struggles and finally learn to cooperate and trust in others and themselves, this will help them be more successful learners and at the same time, we as teachers will be contributing to society, creating settings in which the focus on observations, feelings, needs and clear requests becomes more compassionate, and as a consequence more productive. This is not any kind of utopia, but a powerful device inside each and one of us. Considering NVC principles and adult learning principles collectively, we can support teachers, students and the educational system in general to make a radical transformation, to work in harmony, and therefore get better results in relationships inside and outside the classroom as well as in the acquisition of a second language.

4 Conclusions

Foreign and second language educators are always examining a variety of approaches to enable students become functionally competent in the target language. There are studies about the acquisition of a second language to find tools that help adults learn and engage in their language learning process. We suggest teachers to review the study of acquisition of a second language, the NVC approach and adult principles to find out strategies to implement in the classroom and avoid hindering learning for acquiring a target language competently. Therefore more research can avoid present conflicts in the classroom and possible future problems

In order to lower the variables that impede a relaxing and motivating environment and create a positive learning setting that help learners acquire a second language more effectively, this paper is focused on adults learning English through Nonviolent communication (NVC) that spotlights the concepts of empathy and compassion, taking into account one's feelings and needs and act to help get those needs met. We have tried to create awareness on educators by increasing interaction in which cooperation contributes to a peaceful environment that opens and develops empathy overcoming judging the one-self and the others.

Here we have emphasized specific principles on adult learning, providing information about how to teach skills through techniques based on NVC that can help the learner discover that the study of English as a foreign or second language could be more relevant and meaningful if the learning environment is physically and psychologically comfortable.

The use of NVC can have high impact learning on adults. Therefore we recommend language educators to analyze and experience its benefits taking into account the recognition of strengths in each student and encouraging learners to share knowledge

gained from their daily lives as part of classroom learning. NVC considers there is significantly less violence in a culture where people think in terms of human needs, so a group of adults will function well by paying attention to NVC language and its components. Each of the pieces were described and analyzed to be put into practice for opening up a space of discussion with the educators to see the value of this NVC approach in terms of adult second language learning.

Since adult learners bring their own experiences and may be hesitant or confused, they have different expectations that professors need to know to avoid tension. Getting to know those needs and feelings, language educators should examine NVC effects to help students react positively to their first experiences. The teacher is responsible to guide students towards completing tasks in a nonviolent environment maintaining positive connections with each other.

As a final point, this paper has presented and suggested NVC as a paradigm shift seen as perspective that based on adult principles, looks for creating awareness to avoid judging oneself, others and the setting of learning. Meeting needs of grown-ups through this approach will underline the importance of allowing ourselves to be vulnerable and help resolve conflicts mainly caused by the psychological variables that have been studied in second language acquisition hypothesis.

Acknowledgements

We would like to express deep gratitude to Mary Scholl for giving us the opportunity to experience Nonviolent Communication in our lives.

References

- Brown, H-Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, Prentice Hall, Inc., 1994. Print.
- . *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English*. Massachusetts: Pearson Education-Addison Wesley Longman Inc., 2002. Print.
- Hart, Sura, and Kindle, Victoria. *The Compassionate Classroom Relationship Based Teaching and Learning*. California: PuddleDancer Press, 2004. 1st Print.
- Hurtado, Victor. "Violencia Estudiantil. Nancy Chaverri." *Nacion.com*. Proa, 5 Dec. 2010. Web. 25 March 2010.
- Knowles, et all. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resources Development*. Massachusetts: Butterworth-Heinemann, 2005. Print.
- Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc., 1982. Print.
- . *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Inc., 1985. Print.
- Marantz, Jane, and Kilian, Dian. *A Guide to Commpassionate Nonviolent Communication*. Brooklyn: Hungry Duck Press, 2005. Print
- Rosenberg, Marshall. *Nonviolent Communication A Language of Life*. California: PuddleDancer Press, 2003. Print.
- . *Speak Peace in a World of Conflict: What you say next will change your world*. California: PuddleDancer Press, 2005. Print.

About the Authors

Vera Madrigal Villegas holds a Lic degree in Applied Linguistics in English and a Master's degree in Second Languages and Culture with emphasis in English from Universidad Nacional, Costa Rica. She has been working at Centro de Estudios en Inglés Conversacional (CEIC) and

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional since 2004. She has worked as an English professor with secondary and university students for nine years.

Vera Madrigal's address

Apdo 144-3015, Heredia, Costa Rica

Vivian Vargas Barquero holds a Lic degree in Applied Linguistics in English and a Master's degree in Second Languages and Culture with emphasis in English from Universidad Nacional, Costa Rica. She has been working at Centro de Estudios en Inglés Conversacional (CEIC) and Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional since 2004. She has worked as an English professor with primary, secondary and university students for nine years.

Vivian Vargas' address

Apdo 144-3015, Heredia, Costa Rica

The Plausibility of Substituting a Folk Dialect with a Regional Dialect

María Luz Méndez Salazar

Universidad Nacional
marialuzmendez@gmail.com

Resumen: Este proyecto se somete a consideración de la Comisión organizadora de la segunda Conferencia Internacional de Lingüística Aplicada, a la espera de participar en su segunda edición. Su contenido demuestra la pertinencia traductora de sustituir un dialecto utilizado en literatura costumbrista por uno regional para la traducción de los diálogos en la obra *Cuentos de angustias y paisajes*, de Carlos Salazar Herrera. Lo anterior, con la intención de transmitir las características sociolingüísticas de los campesinos costarricenses de la Costa Rica del mediados del siglo pasado, quienes son los protagonistas principales de estos cuentos. Apoyado por los principios de la gramática descriptiva, y basado en la teoría de Christiane Nord, acerca del libre albedrío del traductor para llevar a cabo su trabajo, este documento demuestra como un dialecto literario sí puede ser traducido sistemáticamente, basándose en las características sintácticas, morfológicas y fonéticas más sobresalientes de un dialecto comúnmente hablado en la actualidad en los estados del sur de los Estados Unidos; a saber, African American Vernacular English, AAVE por sus siglas en inglés.

Palabras clave: Traducción literaria, dialectología, sociolingüística, inglés vernáculo, literatura costarricense.

Abstract: This paper is submitted as a requirement to participate in the second International Conference of Applied Linguistics. Its contents support the plausibility of substituting a folk dialect with a regional dialect for the translation of the dialogues found in Carlos Salazar Herrera's *Cuentos de angustias y paisajes*, as a way to convey the socio-linguistic characteristics of the Costa Rican peasants featured in the short stories, all of which take place in the Costa Rica of the 1940's. Based on consent given by descriptive grammar, and on Christiane Nord's theory about the translator having a free reign to chose the way he/she wishes to carry out his work, this project is to show that a "literary dialect" can be translated systematically, based on the more outstanding syntactic, morphological and phonological rules prescribed by African American Vernacular English (AAVE), a dialect currently spoken mostly in Southern states of the United States.

Keywords: Literary translation, dialectology, sociolinguistics, AAVE, Costa Rican literature.

1 Introduction

This project aims at justifying the recreation of the simplicity of the characters' speech found in *Cuentos de angustias y paisajes*¹, a book of short stories written by Costa Rican author Carlos Salazar Herrera, by establishing a systematic procedure to translate the spirit of the dialogues found in the original texts, using a United States Vernacular English variation. Understanding vernacular as the relation to a dialect geographically established and spoken by common people, the following contents are up to demonstrate the plausibility of translating a folk dialect with a parallel variant that is currently used in the target culture, hoping to elicit a response in the target audience that is similar to the one evoked by the source text, as a result of the common linguistic background given to the characters.

Considering the context of the words and the non-standard spelling rules of the Spanish dialect found in the dialogues, the methodology here exercised consisted of identifying the best possible equivalents in African American Vernacular English (AAVE) to translate the folk dialogues of the Spanish variance. Hence, while establishing a close cooperation between linguistics and literature, this work aims at proving a precedent in regards to the feasibility of translating Costa Rican folk dialogues maintaining not only the spirit but the form of the original text, by using a dialect that has a similar linguistic background.

Similar translation procedures were found when leafing through Mark Twain's *Adventures of Tom Sawyer*, William Faulkner's *As I Lay Dying*, David Lawrence's *Lady Chatterley's Lover*, in the case of foreign literature, and Dellita Martin-Ongusolla's translation *The Best Short Stories of Quince Duncan*. These authors use eye dialect to represent the socio-linguistic features of some of the characters of the stories, and they accomplished their purpose.

Supporting this writing procedure authors such as Ives Summer, in her article *A Theory of Literary Dialect*, states that at the time of depicting a dialect, the authors have to be particularly aware that s/he is describing a character that is different, socially or geographically, from the rest who speak the standard language (146). Salazar Herrera was fully aware of this fact, and deliberately wrote the dialogues making purposive syntactic and spelling mistakes to portray the socio-linguistic features of the characters of his short stories.

The general objective of the project demonstrated that a systematic plausible procedure can be established to translate the folk dialect found in Salazar-Herrera's short stories with a similar background from the target language, in this case, African American vernacular English (AAVE). This by comparing the syntactic, phonetic and morphological characteristics of the vernacular English and the Standard American English (SAE) to make a decision to translate the spirit of the dialogues found in the nbook

¹ Salazar Herrera Carlos. *Cuentos de angustias y paisajes*. San José: Editorial El Bongo, 1990.

2 Theoretical background

The following are some theoretical considerations that led to the decision of translating the folk dialect using a variance from the target language; these considerations include the analysis of the sender of the source text, the importance of a contrastive study of context and culture, and the requirement of carrying out a thoughtful stylistic review to support selection of the lexical and syntactic structures used in the translated text.

The first consideration to translate literature was that the translator has to be well familiarized with the historic context of both the author and his work. It is known that a well written text can give evidence to historians in terms of the evolution of the past. That might be one of the reasons why Christiane Nord affirms in *Text Analysis in Translation*: “The intention of the sender is of special importance to the translator because it determines the structuring of the text with regard to content...” (48).

It is well known that the sender introduces the communicative text, and the recipient receives it. Therefore, it must be borne in mind that the translator becomes a recipient of Carlos Salazar Herrera’s book. S/he becomes then a cross-cultural expert to carry on a socio-linguistic text analysis which leads into a literary interpretation. Guadalupe Acedo et al. assert “this is where translation becomes interpretation, and using an exact word is not as efficient as creating the appropriate whole” (2002). In *Translation into the Second Language*, Nord supports text analysis as a method to approach translation, as it requires “cultural competence both on the source and the target side...” (Quoted by Stuart Campbell, 5). In *Stylistics Approaches to Translation* Jean Boase-Beier, quotes Sapir and Whorf, who agree with other theorists in this regard by affirming that “while each language [involves] a unique way of seeing the world, some aspects of language [are] in fact universal; [...] culture-specific...” (22). Thus, creating a good translation requires taking in account “not only the elements present in the text, but also the entire underlying socio-cultural framework...” (Acedo et al. 2002).

This project takes pride in being an accurate and faithful translation, because an in- depth study of the socio-cultural context of both the original and target cultures were carried out. This decision is based on what Nord asserts:

The situation of the translator can be compared with that of the text producer. Although he has to follow the instructions of the sender or initiator and has to comply with the norms and rules of the target language and culture, he is usually allowed a certain scope in which to give free rein to his own stylistic creativity and preferences, if he so wishes (44).

Given such freedom, the translator “may decide to stick to stylistic features of the source text as long as their imitation does not infringe the text norms and conventions for the target culture” (Nord 44). That is why the translation decisions were carried out without transgressing the norms and conventions of the target culture.

Translations tend to simplify or universalize the original text rather frequently. Authors like Acedo et al. support this practice as they affirm that “the main task of the translator is to eliminate from the original text all those textual elements which do not belong to the cultural background of the potential reader...” (2002). Boase-Beier has the same opinion, as she believes:

The translation, therefore, aims neither to represent some English dialect...it does not either domesticate or foreignize, but simply aims to reproduce the foregrounding effect...In this case the foregrounding of the language merely serves to relegate the character to the background (133).

AAVE allowed the translator not only to recreate the voices of the characters in the stories, but also the reader to amplify his/her cultural vision about our country. In *Sobre la traducibilidad de los marcadores culturales*, Leticia Herrero well advises: “esa manía tan occidental de simplificar las cosas para hacernos la ilusión que las dominamos...For God’s Sake, open the universe a little more” (316).

The embracement of this vision of the world –the *universe*, in Herrero’s words– has many hues as Boase-Beier points out: “style in literary texts produces poetic effects... which vary from reader to reader” (30). Therefore, there is no doubt about the existence of other visions of the world, and other styles to consider. In Octavio Paz’s words: “Cada texto es único y, simultáneamente, es la traducción de otro texto... todos los textos son originales porque cada traducción es distinta. Cada traducción es, hasta cierto punto, una invención y así constituye un texto único” (9). So, from now and beyond, it is important for the reader to bear in mind what Octavio Paz points out: “Traducción y creación son operaciones gemelas...la traducción es indistinguible muchas veces de la creación; [ya que] hay un incesante reflujo entre las dos, una continua y mutua fecundación” (16).

3 Why African-American Vernacular English?

This dialect has been at the heart of many debates among sociolinguists for different reasons: many tend to assume that, regardless of their background, only African Americans speak it, that all African Americans speak it, and that it is spoken only in the United States. However, *The Free Dictionary online* refers to Black English as “Any of the nonstandard varieties of English spoken by black people throughout the world,” (2009). These varieties are spoken by black, white and even people from other ethnicities outside the United States, such as the Caribbean and the United Kingdom. This assertion is accurately exemplified in J.K. Rowling’s *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone* by “Hagrid,” one of the white main characters, who speaks a language variation with clear presence of a Vernacular dialect with phonological and syntactic features. The excerpt from this book in **Table No. 1** represents a vernacular form of speech.

Hagrid’s Sample Speech	Analysis of the Speech
1. “ <i>Las</i> ’ time I saw you, <i>you was</i> only a baby... <i>Yeh</i> look a lot like <i>yer</i> dad, but <i>yeh’ve</i> got <i>yer</i> mom’s eyes” (47).	The final “t” of the word “last” was eliminated due to linking. The personal pronoun “ <i>you</i> ” is replaced by “ <i>yeh</i> ” and the possessive pronoun “ <i>your</i> ” is changed by “ <i>yer</i> ”. The conjugation of the verb “ <i>be</i> ” varies: in SAE the past tense form of the verb “be” for the pronoun “you” is “ <i>were</i> ” while the character uses “ <i>was</i> .”

The relevance of choosing this variance for this work lies on the fact that it represents a speaker who is usually of humble origins and, most likely, low academic education, just like Costa Ricans peasants were in the midst of the twentieth century.

AAVE is syntactically and phonologically similar to Southern American English, and it is spoken by many African Americans throughout the United States, not just in the South; this because most of the African Americans of Northern states are the descendants of those who, at some point in their lives, where slaves in the Southern region of the country.

In our days most speakers of varying degrees of AAVE also have a good command of Standard American English (SAE). People who speak only AAVE are more likely to be Southerners from rural areas or those who have working class roots. It would be safe to say that the higher the level of formal education or social status of the parent, the less likelihood of his/her children to speak such variance exclusively. Hence, they all would be more likely to relate to SAE speakers on a more day by day basis, and less prone to speak AAVE solely. However, that does not prevent them from knowing, understanding and practicing the variance in informal situations or in intra-ethnic communication. This selection of language by the speaker depending on the social context in which he or she chooses to use the variance is referred as code switching (Coffey, 2009). Speaking AAVE or not within the context of a community could result in the exclusion of “an outsider” since he or she may or may not *sound* as part of that community; hence, the importance of knowing when to switch codes in this specific dialect (Coffey, 2009). Even in our days there are those who, because of cultural prejudices, believe that African slaves spoke in the way they did because their intellect was inferior. As a result, AAVE is perceived by a broad number of Americans as an indicator of inferior intellect or low educational attainment. It has even been considered as lazy or bad English for its phonological reductions, and some other aspects regarding tense. Ironically, such is also the perception in the UK, and other English speaking countries from the old continent, in regards to SAE.

3.1 Exploring the Characteristics of AAVE

As previously established, AAVE shares several important characteristics with Creole English spoken outside the United States, and with English dialects spoken in the Southern region of this country. Therefore, it is worth mentioning that examples of speech here given were taken from Méndez, et al., 2004, and from Jack Sidnell’s *Language Varieties, African American Vernacular English: Ebonics*.

Should anyone be interested in finding more details about the variance, in *A Various Language, Perspectives on American Dialects*, Williamson et al. provide examples of the Vernacular English spoken in the Southern region of the United States. Green and Smitherman, among many authors, were thorough in providing an exhaustive list of the AAVE features in their works confirming not only the phonological, syntactic, and morphological characteristics of the dialect, but also the contexts and statistics in reference to their use. However, **Table No. 1** below is restricted to the description of the most important AAVE features to this document and their corresponding counterparts in Standard English. The AAVE features in the first column are described with a simplified explanation of the technical nomenclature widely found in the theoretical sources; this with the purpose of providing the reader with a more accessible understanding of each. The sample speech in the second column taken from Méndez, et al. and/or Sidnell (S) is accompanied by its corresponding equivalents in Standard American English.

3.1.1 Syntactic Elements

AAVE Feature	AAVE Sample Speech	SAE Equivalent
Verb “to be” is often omitted from the sentences	I \emptyset a studen’ (S) Dis \emptyset my son (S) I \emptyset born ‘ere (S) I live ‘ere when I \emptyset small	I <i>am</i> a student This <i>is</i> my son I <i>was</i> born here I <i>lived</i> here when I <i>was</i> small
Omission of verb “to be” in future tense	I don’t care what he <i>say</i> , you \emptyset gonna laugh (S)	I don’t care what he <i>says</i> , you <i>are</i> going to laugh
Omission of verb “to be” before verbs with the <i>-ing</i> or <i>-in</i> ending (progressive)	I tell him to be quiet because he <i>don’t</i> know what he \emptyset talkin’ about (S)	I tell him to be quiet because he <i>doesn’t</i> know what he <i>is</i> talking about
Omission of verb “to be” before adjective and expressions of location	He \emptyset all right (S) He \emptyset kind of big, you know? (S) She \emptyset at home (S)	He <i>is</i> all right He <i>is</i> kind of big, you know? She <i>is</i> at home
Omission of verb “to be” before nouns (or phrases with nouns)	He \emptyset the one who had to go try to pick up the peacock (S) I say, you \emptyset the one jumping up to leave, not me (S)	He <i>is</i> the one who had to go try to pick up the peacock I say, you <i>are</i> the one jumping up to leave, not me
Regular or repeated events are marked by the use of “be”	She <i>be</i> working all the time (S)	She <i>is</i> working all the time
Ain’t is used as a substitute of haven’t and didn’t and as the negative form of verb to be	I <i>ain’t</i> run the stop sign (S) I <i>ain’t</i> seen him (S) I <i>ain’t</i> sleepin’ (S)	I <i>didn’t</i> run the stop sign I <i>haven’t</i> seen him I <i>am not</i> sleeping

3.1.2 Omission or Misuse of Words

AAVE Feature	AAVE Sample Speech	SAE Equivalent
Personal, possessive and object pronouns are sometimes omitted and/or not always used accordingly	An’ \emptyset my children <i>dem</i> (S) \emptyset No like it So when \emptyset you <i>wanna</i> visit <i>we</i> ? How <i>ol’ are me</i> ?	And <i>they</i> are my children I don’t like it So when do you want to visit <i>us</i> ? How <i>old am I</i> ?
Omission, deletion or misuse of auxiliaries	Where \emptyset money come from? (S) \emptyset Ya like ‘er’? Sometimes I \emptyset been bad (S)	Where <i>does</i> money come from? <i>Do</i> you like <i>her</i> ? Sometimes I <i>have</i> been bad
Lack of function words	I \emptyset live ‘ere \emptyset 53 years <i>Jus</i> ’ imagine, I work “ <i>outta</i> ” country (S)	I <i>have lived here for</i> 53 years <i>Just</i> imagine, I work <i>out of the</i> country

3.1.3 Noun Adjective Agreement

AAVE Feature	AAVE Sample Speech	SAE Equivalent
Adjectives and nouns not always agree with the number	The two <i>language</i> : Spanish and English	The two <i>languages</i> : Spanish and English

3.1.4 Subject Verb Agreement

AAVE Feature	AAVE Sample Speech	SAE Equivalent
Verbs and nouns do not always agree with the number	Those <i>ting is</i> very nice (S)	Those <i>things are</i> very nice
Lack of agreement, especially the third person singular	She <i>treat</i> me <i>betta</i> <i>Ya wants</i> a glass of wata?	She <i>treats</i> me <i>better</i> <i>Do you want</i> a glass of water?

3.1.5 Morphology and Word Choice

AAVE Feature	AAVE Sample Speech	SAE Equivalent
Intimate ways of treating each other	<i>Brorer, brada, brothar</i> (S) <i>Marer, mada, mara, mothar</i> (S) <i>Farer, fara, fathar</i> (S) <i>Daurer, daughter</i> (S)	<i>Brother</i> <i>Mother</i> <i>Father</i> <i>Daughter</i>
Words are reduced depending on the phonological environment in which the sound occurs	I 'av child (S) <i>Lemme</i> (S) <i>Yer</i> (S) A 'av tree children (S) <i>Sa mara fak</i> <i>Wassaup</i> (S)	I <i>have</i> a child Let me <i>You are</i> or <i>your</i> I <i>have three</i> children <i>As a matter of fact</i> <i>What's up</i>
Deletion of unstressed or reduplicated syllables; initial and medial word position only	'bout (S) 'cause (S) Pro'bly (S) Bar'bra (S)	<i>About</i> <i>Because</i> <i>Probably</i> <i>Barbara</i>
Lack of "s" to indicate possessive or plural	Momø car (S) Sisterø car (S)	Mom's car Sister's car

3.1.6 Use of Double Negation

AAVE Feature	AAVE Sample Speech	SAE Equivalent
Double negation in statements. In so far as the negation must be expressed with the indefinite nouns, this is a form of agreement marking.	I have done <i>nothin'</i> (S) I <i>ain't</i> doing <i>nothin'</i> (S) I don't like <i>no</i> beans (S)	I <i>have not</i> done <i>anything</i> I'm <i>not</i> doing <i>anything</i> I don't like beans

3.1.7 Phonological Changes

AAVE Feature	AAVE Sample Speech	SAE Equivalent
Change of the quality of the consonants and vowels.	Yestardey. (S) From 'ere <i>Nambar – numba</i> <i>Jus'</i> imagine, I work <i>outta</i> country (S)	Yesterday From <i>here</i> <i>Number</i> <i>Just</i> imagine, I work <i>out of the</i> country
The "g" in the -ing ending is usually omitted	Everybody 'av 'is own way av <i>speakin'</i> English (S) <i>Somethin'</i> (S)	Everybody has his own way of <i>speaking</i> English <i>Something</i>
The <i>th</i> of words such as <i>mother</i> and <i>father</i> is sometimes pronounced as an Spanish "r" (as in Spanish <i>aro, oro</i>)	<i>Mara--mare</i> <i>Fara--fare</i>	<i>Mother.</i> <i>Father.</i>
Most words that contain the initial interdental voiceless "th" cluster are pronounced as a "d" or as a "t"	<i>Dey</i> (S) <i>Tins</i> are 'ard (S) I 'av like <i>tree</i> children (S)	<i>They</i> <i>Things</i> are hard I have like <i>three</i> children
The "d" - "t" - "k" ending of some words is usually not pronounced	<i>An'</i> (S) <i>Han'</i> (S) <i>As'</i> <i>Tonigh'</i> (S)	<i>And</i> <i>Hand</i> <i>Ask</i> <i>Tonight</i>
At the end of a word, the interdental voiceless cluster "th" is often pronounced as an "f"	<i>Wif</i> (S) <i>Ruf</i> (S) <i>Mouf</i> (S) <i>Souf</i> (S)	<i>With</i> <i>Ruth</i> <i>Mouth</i> <i>South</i>
Diphthongs are not pronounced by moving the tongue to the front top position.	I separate from <i>ma</i> girlfriend <i>Righ'</i> (S) <i>Ah</i> (S)	I separated from <i>my</i> girlfriend. <i>Right</i> <i>I</i>

The methodology exercised to exemplify the characteristics of the above chart is very similar to the one used by Green in that she collected and transcribed sample speeches from her community, and its religious leaders, contrasted it with the theory from other authors, to finally establish a feature of the AAVE.

It is important to bear in mind that pronunciation and vocabulary may vary from one speaker to the other, just like it happens with many languages. This is to say that a person who speaks AAVE may use “*with*” in one context and then “*wif*” in another. However, most grammatical features associated with the variety remain constant while alternating with Standard English. Also, the vowel sounds may vary from state to state, says Green in her book, but AAVE is far from being a degraded version of Standard English. This variance has its own set of rules, “So when speakers know AAE [AAVE], they know a system of sounds, word and sentence structure, meaning and structural organization of vocabulary items and other information (Green, 1).” It is worth mentioning that other English variants share characteristics with AAVE, such is the case of the use of “ain’t” instead of “isn’t,” “aren’t,” “didn’t”, or “haven’t”; “don’t” related to third person singular (*it don’t matter, she/he don’t care*); the deletion of the auxiliaries that makes the speaker depend on intonation (*You like him?*); or the common change of vowels in words such as “you” or “to”, which are very often pronounced as “ya” and “ta” by most speakers of Standard English. However, the use of these characteristics by a speaker does not mean he/she has acquired AAVE.

Having analyzed the background and grammatical characteristics of AAVE, following is the procedure to justify the presence of this dialect in the target text.

4 Adapting Salazar-Herrera into AAVE

The universal feelings that his simple-natured characters bear are diluted in a prose that is as poetic as the narrative allows. The reader can recollect details and form in his mind a clear image of the scenarios in which the characters survive or perish. The author uses his words as a painter would use his brush or a sculptor his chisel: a sentence here and another carefully chosen there, and before the reader appears an impressionist portrait of each and every event and character of the story.

Having contextualized Salazar-Herrera’s work, following is a list comprised of a systematic comparison which portrays the original Costa Rican folk dialect used for the dialogues in the OT, on the left hand side column (the corresponding page number of the book is at the bottom on the right hand side), along with the respective translation using the AAVE, on the right (with the corresponding page number of the translation). Each feature has been exemplified by including several samples from different short stories. The idea is to show the high frequency this literary dialect has throughout the entire book.

4.1 AAVE Syntactic Elements

4.1.1 Deletion or misuse of verb “be”

Probably the most prominent and frequent characteristic of all the vernacular varieties of English is that of deleting the verb BE in simple present tense immediately after the subject in the sentence, and before the subject in the question, and/or using an incorrect conjugation in simple tenses. Thus, the translated version of some of the dialogues of short stories exemplifies such wrong conjugation or deletion:

The Gourd

—... ¿Qué tal están sus chiquitos? (36)	“...How <i>is yer children?</i> ” (20)
---	--

The Still

— ¿Vos?... No, Pedro, no juistes vos, (145)	“Ya? ... No, Pedro, ya wasn’ (82)
---	-----------------------------------

As stated by Sidnell, misconjugation or complete lack of conjugation of BE tends to occur in specific syntactic contexts. Following are the corresponding examples of the most representative scenarios in the translated texts:

4.1.2 Omission and/or wrong conjugation in future tense environments

Several forms of the Spanish future tense are represented by the Standard English syntactic combination of be + going to + simple verb form. As illustrated below AAVE contexts often omit or misuse BE in present tense:

The Halfbreed

—¿Sacá tu cruceta, Cholo desgraciao, pa’que nos cortemos! (138)	“Get yer machete out, ya filthy swine, <i>we’s gonna</i> fight!” (78)
---	---

The Dulzaina

—¿Ese muchacho se va’matar! — (86)	“Dat boy <i>gonna kill</i> ‘imself!” (50)
------------------------------------	---

4.1.3 Omission of Verb BE before verbs with the –ing ending

Even though speakers of the many dialect varieties of English commonly reduce the articulation of the third person singular and all plural forms of BE in the progressive tense environments, AAVE users are known to delete it almost completely:

The Boatman

-¿Y pa’onde va usted, amigo? (104)	“And <i>where ya headin’ m’a</i> friend?” (59)
------------------------------------	--

The Mountain

—Bueno, si es que te pagan mejor... —Y poco después—. ¿Cuándo pensás irte? (150)	“Well, if dey pay ya bettar...” and right after, and then he asked, “ <i>When ya leavin’?</i> ” (85)
--	--

4.1.4 Omission of Verb BE before adjectives, expressions of location, nouns and noun phrases

As in the case of 1.2, the fact that SAE speakers commonly reduce the articulation of BE in average scenarios does not equal to the AAVE deletion of BE before adjective and/or noun structures:

The Mestizo

—Est’es mi rancho, dentre usted, aquí se acomoda. (91)	“ <i>Dis my house</i> , com’ ‘an, sit ‘ere. (51)
--	--

The Folk Healer

—Son... son mis hijas (128)	“ <i>Dey ma</i> daughtars” (73)
-----------------------------	---------------------------------

4.1.5 Deletion or misuse of function words

Prescriptive grammar classifies lexemes in two main types: content words and function words. The former category includes nouns, adjectives, verbs and adverbs while the second one the remaining types of lexemes: prepositions, pronouns, conjunctions, etc. Due to its complementary function in language meaning, many varieties of English, including SAE, do not place stress on them, a situation which makes them seem deleted. AAVE users do increase the frequency of this lack of rhythm or stress in these words and sometimes delete them completely. Many function lexemes, especially pronouns, are frequently misused in AAVE. Following examples of both phenomena:

The Gourd

— ¿Quiere un vaso de agua? (36)	“ <i>Ya wants a glass av water?</i> ” (20)
---------------------------------	--

The Rainstorm

-¿Querés café? (118)	“ <i>Want coffee?</i> ” (67)
----------------------	------------------------------

4.1.6 Omission, deletion, or misuse of auxiliaries

Auxiliaries, the tense and/or conjugation markers that normally accompany SAE verbs in negative and interrogative contexts, are frequently misconjugated or omitted by AAVE users as we can see as follows:

The Cricket

-¡Este rancho no me quiere! (62)	“Dis <i>shack don’t</i> love me!” (36)
----------------------------------	--

The Kiss

— ¿Te gusto? (68)	“ <i>Ya like me?</i> ” (39)
-------------------	-----------------------------

4.1.7 Lack of agreement between nouns and adjectives

In SAE adjectives and nouns do not agree except for possessive adjectives and numbers. But in AAVE even this agreement is not observed. This type of agreement tends to fail in statements where the context compensates the structural defect with lexemes, and/or with the environment with which the listener can interpret the message correctly.

The Gourd

—Se llaman Tito y Zoila, como ustedes, ¿verdá?... (36)	“ <i>Their name is</i> Tito and Zoila, like ya...Ain’t dat right? (20)
--	--

The Boatman

¡Hace tantos años!... Tal vez treinta. (104)	“It’s been so lon’! ... <i>Thirty year</i> maybe. (60)
--	--

4.1.8 Lack of agreement between subject and verb

Once translated, the subject-verb propositions of Cuentos de angustias y paisajes are found to include lack of agreement not only in cases including verb BE as in this example from The Gourd: “...How is yer children?” There are three more cases where subjects do not agree with verbs: 1) in cases with third person singular environments, 2) cases where the third person singular conjugation is used in environments which would require SAE second person plural, and 3) cases where first person singular subjects are conjugated using third person singular verbs.

4.1.9 Lack of agreement in third person singular environments

The Folk Healer

—....Dende que s’enfermó m’está diciendo: “Tráiganme a Constantino. (128)	Evar since he got sick, <i>he tell</i> me: ‘brin’ me Constantino. (73)
---	--

The Mestizo

“Pos... Cad’uno es cad’uno” —me dijo. (92)	<i>She tell me</i> , ‘Well...each one’s differen’. (53)
—Pos va la maldita y se m’encara y me dice: “Sí, vo’ir a júntame con él. (92)	Well... <i>the dammed woman tell</i> me ta ma face, ‘Yes, Ah gonna live wif ‘im. (53)

4.1.10 Lack of agreement with first person singular subjects

The Bongo

He pensao, este... he venido pensando que si sos agradecida y... (42)	<i>Ah thinks</i> , dat...well, Ah bin thinkin’ dat if yer grateful and...(23)
—No, que yo sepa... A veces la veía con Jacobo, un buen muchacho que me ayudaba a cargar el bongo (43)	“Not dat <i>Ah knows</i> av...Sometimes Ah sees ‘er wif Jacabo, a good boy who used ta help me ta load the bongo.” (24)

4.1.11 Lack of agreement in first and second person plural environments

The Gourd

¿No sabe que hace cincuaños m'estoy muriendo por saber algo de Tito? (36)	Don't <i>ya knows</i> I bin dyin' fer five year ta know 'bout Tito?" (20)
---	---

The Still

—Pos aquí siempre con este confisgao negocio que no da pa sustos. ¡Idiay! ¿Pos no supistes que me cayó el Resguardo?... (144)	“Well, ‘ere with <i>dis darn business dat don’t stretch</i> no further. Well, ya knows the Resguardo arrest me (81)
---	---

4.1.12 Double negation in statements

Insofar as the negation must be expressed with the indefinite nouns, this is a form of agreement marking.

The Bridge

—¡Cuidao vas a contarle a naide nada! —dijo él. (16)	“ <i>Don’t ya tell no one!</i> ”, he said. (7)
--	--

The Marsh

—Déjamela, Toño, no seas mal amigo. Vos sos muy suertero con las mujeres... (124)	“Leave ‘er ta me, Toño, <i>don’t be no bad friend.</i> (70)
---	---

4.1.13 Use of negative marker “ain’t”.

The lexeme “*ain’t*” is frequently used in several dialects of English, including AAVE, to replace *haven’t*, *hadn’t*, *didn’t*, or any negative form of the verb “be.”

The Halfbreed

—¡Yo no le tengo miedo a nadie! (137)	“Ah <i>ain’t</i> afraid of nobody!” (77)
---------------------------------------	--

One Night

No te sentí cuando llegaste. (178)	“I <i>ain’t</i> hear ya comin’ in. (101)
------------------------------------	--

4.2 AAVE Phonological Elements

The following section includes examples of the most relevant phonological environments of the many devoicing contexts presented in the T.T. Due to the large range of cases found in the T.T., one could affirm this type of change is probably the most representative speech sample of the level of familiarity a translator should have while working with this type of literary dialect. The following are examples of the several changes of the phonetic quality of AAVE consonants and vowels:

4.2.1 Syntactic constructions relying on intonation and/or stress

SAE psychological contexts (i.e. question, doubt, surprise, etc.) normally require inverted word order of subject and verb constructions as well as the inclusion of auxiliaries. The following examples show how AAVE relies on intonation and stress to a greater extent when compared to SAE users:

The Bongo

¿Entendés?” (43)	“ <i>Ya ‘ear me?</i> ” (24)
------------------	-----------------------------

The Colors

— ¿Me la querés quitar? (99)	“ <i>Wanna tak’er from me?</i> ” (57)
------------------------------	---------------------------------------

4.2.2 Deletion of voiceless sound /h/

The Dulzaina

— ¡Ese muchacho se va matar! — (86)	“Dat boy gonna kill <i>‘imself!</i> ”; (50)
-------------------------------------	---

The Kiss

—Así, así. Ahí va pa’ usté el más grande. (68)	“So, so. <i>‘Ere go the biggest fer ya.</i> ” (39)
--	--

4.2.3 Reduction of voiceless /t/ phoneme as /f/ in final position and as consonants /d/ or /t/ in initial position

The Witch

-Que te quités la ropa. (56)	“Take <i>dem</i> clothes off.” (32)
------------------------------	-------------------------------------

One Night

— ¿Idiay? —dijo éste—. ¿Qué diablos estás haciendo? (178)	“Whassup?,” said Chamorro. What <i>da</i> heck ya doin’? (100)
---	--

4.2.4 Vowel changes due to the assimilation of sounds in various contexts: Use of lexeme “ya” instead lexeme “you” to replace personal pronoun

The Bongo

Te he recogido, te he cuidao y te he querido mucho. He pensao, este... he venido pensando que si sos agradecida y... me querés un poquito, bueno, ... (42)	Ah’v provide fer <i>ya</i> , Ah’v taken care of <i>ya</i> , and Ah’v loved <i>ya</i> so much. Ah thinks, dat...well, Ah bin thinkin’ dat if yer grateful and... <i>ya</i> loves me a little, ... (23)
--	---

The Dulzaina

—Mira, Miguel, coge esa montaña junto al río, voltéala y sembrá caña. Si lo haces, te regalo el cañal, la molida y el trapiche. (86)	If ya do that, Ah’ll give ya the plantation, the crushin’ of the cane and the sugar mill.” (50)
--	---

4.2.5 Use of lexeme “yer” instead of lexeme “your” to replace possessive adjective or subject-verb cluster “you’re”

The Gourd

—Pa’ servirle. —... ¿Qué tal están sus chiquitos? Me lo dijo su esposo... ¡Uf!... ¡Qué calor! (36)	“At <i>yer</i> service “... How is <i>yer</i> children?” <i>Yer</i> husband tol’ me. Whew! ...it hot! (20-1)
--	--

The Limestone Quarry

Y... dígame, mi amigo, ¿Por qué se decidió a vendérmela? (26)	An’... tell me my friend, what made ya change yer mind?” (15)
---	---

4.2.6 Use of lexeme “ta” in substitution of preposition “to”

The Colors

— ¡Note la doy! (99)	“Ah don’t giv’er <i>ta</i> ya!” (57)
----------------------	--------------------------------------

The Marsh

—Pos aquí estoy pa servirle, Olivita. (124)	“Ah’m ‘ere <i>ta</i> serve ya, Olivita.” (71)
---	---

4.2.7 Use of lexeme “fer” in substitution of preposition “for”

The Bongo

Yo te he cuidao pa mí, y ya lo tengo todo arreglao. (43)	. “Ah’s taken care av ya <i>fer</i> maself, an’ it’s settled. (24)
--	--

The Witch

-¿Pa’ qué? (56)	“What <i>fer</i> .” (32)
-----------------	--------------------------

4.2.8 Devoicing in words ending with syllable “-er” into lexemes ending with syllable “-ar” representing syllable /-ɑr/

The Dulzaina

—Mira, Miguel, coge esa montaña junto al río, voltéala y sembrá caña. Si lo haces, te regalo el cañal, la molida y el trapiche. (86)	“Look, Miguel, take that mountain next to the <i>rivar</i> , till the soil, and plant sugar cane. (50)
--	--

The Mestizo

Yo y ella nos habíamos llevao siempre muy bien. Yo estaba encariño con ella. (91)	We always get along fine <i>tagedar</i> , Ah was attached to her. (52)
--	--

4.2.9 Dissimilation of function words

The Bocaracá

— ¡Dame esa bocaracá!... (12)	Gimme that bocaracá!... (4)
— ¡No ha pasado nada!... ¡Jenaro!... (12)	<i>Nothin's</i> happened! ... Jenaro! (5)

The Witch

-¿Qué te pasa, muchacha? -Déjeme entrar, doña (55)	“ <i>Whatisit</i> , girl?” “ <i>Lemme</i> in, Doña.” (31)
---	--

4.2.10 Final consonants “-T” or “-D” are more likely to be deleted if they are not part of the past tense “-ED”

The Bridge

— ¿Acaso es novio mío? (15)	And she would say, “But ‘e not ma <i>boyfrien</i> ’.” (6)
-----------------------------	---

The Halfbreed

— ¡Defendete o te mato'e cualesquier manera! (138)	“ <i>Defen</i> ’ yerself or Ah kill ya anyway!” (78)
---	--

4.2.11 Deletion of unstressed or reduplicated syllables; initial and medial word position only

The Gourd

— Buenas tardes... ¿Es usted la señora Zoila de Sandí? ¡Cuénteme algo d’él, pronto, por favor! (36)	“ <i>Afternoon</i> , ma'am. Ya Zoila de Sandí?” Tell me ‘bout ‘im, soon, please? (19)
--	--

The Boatman

-¿Juan de Dios Pereira? ... Pos vea usted lo que son las cosas... ¡Yo soy Antonio Guadamuz! ¿Te acordás? (104)	“Juan de Dios Pereira?...Wouldya look at dat!... Ah’s Antonio Guadamuz! ‘ <i>Membar</i> me?” (59)
--	---

4.3 AAVE Morphology and Word Choice

The use of Intimate ways of addressing each other is being adapted to convey both AAVE features and to preserve the Costa Rican cultural context. Thus, some intimate forms are kept in Spanish.

The Bongo

— ¡Hombre!... ¡No había pensao en eso! (44)	“ <i>Hombré</i> !...Ah ain’t thought ‘bout dat!” (25)
---	---

The Colors

— ¿Quién es entonces el tata pa...? (99)	“Who’s ‘er <i>tata</i> ? (57)
--	-------------------------------

The Still

— Mbré, Ramón... (145)	“ <i>Mbré</i> Ramón...” (82)
------------------------	------------------------------

5 Conclusions

The comparison of the most outstanding syntactic, phonetic and morphological characteristics of AAVE to the folk dialect led to the creation of a list of equivalents, which would later simplify the systematic procedure used to translate the dialogues to such an extent that, at some point of the project, the difficulty of the translation resided in the prose, not in the dialogues. Therefore, the samples of translation show the plausibility of the procedure by maintaining the socio-linguistic aspects of the original characters as well as their essence and spirit. The establishment of this systematic procedure is a basis

for future translators of regional literature who wish to express the social content and geographical characteristics of the original text in words that will then be integrated into the target text.

By means of a literary dialect, the translation has conveyed the socio-linguistic characteristics of the original with an analogous effect in the target reader. Therefore, native speakers of English will find in the target text a better idea of the realities of Costa Rican culture in the mid twentieth century. The translation of this book has shown that even challenging texts such as these can be recreated and properly placed in the literary context intended by the original author, if there is a search for an analogous linguistic scenario between the source culture and the target culture.

The selection of AAVE rests upon the existing theoretical studies that support the notion of the relationship between the two vernacular dialects, an approach documented by a thorough study of the source text to best portray its nuances through the target text and into a new culture. As dialects that they both are, they follow particular structural rules governed by standards of social prestige as well as language prejudices in regards to the academic status of the speaker. Given the fact that AAVE and the Costa Rican folk dialect are vernacular variants, both underwent a diachronic evolution. AAVE remains mostly within the socio-linguistic context of the Southern states of the United States, hence the decision to use it as representative of the linguistic status of the Costa Rican folk dialects.

The overall work required both a significant knowledge of the cultural background of the original text as well as a linguistic competence in the target language. Similarly, it also required acquaintance with the dialect selected and a great deal of resilience in what sometimes appeared to be an endless effort to find the word or sentence that most accurately depicted the true meaning of the original text. Therefore, any translator who wishes to successfully carry out a translation of this nature would need to feel rather comfortable with his/her competences to translate the key cultural elements of the original text into the target text.

A translation of literary works of this nature makes it possible and accessible to other cultures to learn and value works of literature, such as Salazar-Herrera's, written during the pioneering years of Costa Rica's literary history. Therefore, when assuming a work such as this, it is imperative for any translator to ensure that accuracy and total adherence to the original text are kept intact and faithful to the source text. Exercising such a disciplinary approach to translating a literary piece of art as this would ensure that the integrity of the original text is kept, as per the author's original intentions and wishes. This would have to be done in such a fashion as to create enough interest in the reader to continue pursuing the essence and understanding of key cultural elements of the book. Ignoring this critical part of the translation process would create an unnecessary risk of losing the audience in cultural details, which would most likely trigger a sense of misunderstanding of the true meaning behind the text. The translator would also have to constantly persist and commit to his/her own creative abilities to achieve another important goal throughout his/her translation process, which is to preserve the true meaning of Costa Rica's cultural heritage. Keeping in mind that literature is another way to convey and portray to other cultures how specific historical events have contributed to shaping and defining the core of a community, region or country at a particular point in time. In sum, the driving force behind this work is represented by the words of the

literary translator Antonio Álvarez de la Rosa: *Sin pasión, no hay traducción. Solo se traduce lo que se ama, aquella obra con la que uno se identifica, la obra que a uno le hubiera gustado escribir...*

References

- Aparicio, F.R. *Versiones, interpretaciones y creaciones: instancias de la traducción literaria en Hispanoamérica en el siglo veinte*. Gaithersburg: Ediciones Hispanoamérica, 1991. Print
- Arroyo Soto, Victor Manuel. *El habla popular en la literatura costarricense*. San José, Costa Rica: Departamento de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1971. Print
- Balderston, Daniel, and Marcy Schwartz, Eds. *Voice-Overs: Translation and Latin American Literature*. Albany: State University of New York Press, 2002. Print
- Benavides Segura, Bianchinetta. *La cocina de Carolina del Norte de Beth Tartan*. Diss. Universidad Nacional, Costa Rica. 2002.
- Boase-Beier, Jean. *Stylistics Approaches to Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2006. Print
- Camacho, Jorge Andrés. *El estilo en los cuentos de Salazar Herrera*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), 1982. Print
- Chomsky, Noam, et al. *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*. Madrid: Alianza Editorial, 1974. Print
- Dalkenstein, Janna. *African American Vernacular English*. Grin Publishing for Free. 2006. Free University of Berlin. Abstract. 6 March 2009. Web.
- Frawley, William. Ed. *Translation: Literary, Linguistic and Philosophical Perspectives*. Newark: University of Delaware Press, 1984. Print
- García Izquierdo, Isabel. *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2000. Print
- Green, Lisa J. *African American English*. Cambridge U.K.: Cambridge University Press, 2002. Print
- Hoggart, James. The Bongo. Ed. Ras, Barbara. *Costa Rica A Traveler's Literary Companion*. Ras, Barbara. Ed. San Francisco, California: Whereabouts Press, 1994.
- Jiménez Hurtado, Catalina. *La estructura del significado en el texto*. Granada: Editorial Colares, 2000.
- Katan, David. *Translating Cultures*. Manchester, UK: St. Jerome, 1999 Print
- Leech, Geoffrey. *Semantics: The Study of Meaning*. Middlesex: Penguin, 1983. Print
- Lefevere, A. (ed). *Translating Literature: Practice and Theory In a Comparative Literature Context*. Nueva York: The Modern Language Association of America, 1992. Print
- Mendez, María Luz, et al. *Ebonics*. Diachronics Linguistics. Universidad Nacional, Costa Rica, 2004.
- Molina Ivan and Steven Palmer. *Historia de Costa Rica: Breve, actualizada y con ilustraciones*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1961.
- Pollock, Bailey, et al. *Phonological Features of African American Vernacular English (AAVE)*. 17 March 2001. University of Alberta. 2 March 2009 Web.
- Pym, Anthony. *Epistemological Problems in Translation and its Teaching*. Teruel (Spain): Editions Caminade, 1993.

- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. *Diccionario Histórico del Español en Costa Rica*. San José: Editorial UNED. 1995. 25 January 2009. Web.
- Salazar Herrera, Carlos. *Cuentos de angustias y paisajes*. San José: Editorial El bongo. 1990.
- Salomón, Louis. *Semantics and Common Sense*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966.
- Samaniego Fernández, Eva. *La traducción de la metáfora*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1996.
- Stansfield, Charles W. et al. "The Measurement of Translation Ability." In: *The Modern Language Journal*, 76, IV, 1992.
- Toury, G. *Los estudios descriptivos de traducción y más allá*. Trad. R. Rabadán y R. Merino. Madrid: Cátedra, 2004.
- Vajda, Eduard. *The Dialects of American English*. Western Washington University. 2005. 3 May 2009. Web.
- Widdowson, H.G. *Practical Stylistics: An Approach to Poetry*. New York: Oxford University Press, 1992.
- Williamson, Juanita V. and Virginia M. Burke. Eds. *A Various Languages: Perspectives on American Dialects*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- Wolfram, Walt. "The Grammar of Urban African American Vernacular English." North Carolina: North Carolina State University. 1 July 2009. Web.

About the Author

María Luz Méndez holds a Bachelor's Degree in TESOL and a Masters Degree in Translation, both from Universidad Nacional, Costa Rica. She is currently working as an English language instructor at UNA; she has additional teaching experience at Colegio Marista, Alajuela Costa Rica. She has more than 30 years of experience in translation of technical and specialized documents. Her research experience is on literary translation and sociolinguistics, though.

Judiciary Interpreting and Translating: Meeting a Growing Worldwide Demand

Holly Mikkelson

Monterey Institute of International Studies, USA
hmikkelson@miis.edu

Resumen: Por medio de este trabajo, los estudiantes de traducción e interpretación se familiarizarán con los deberes y las obligaciones de los intérpretes y traductores que trabajan en los tribunals internacionales y nacionales. Se describe el mercado de trabajo cada vez más amplio que enfrentan los traductores e intérpretes que se especializan en asuntos jurídicos, y se analizan las características que distinguen la interpretación judicial de otros tipos de interpretación, así como las semejanzas que los unen. El trabajo concluye con algunas sugerencias para los que tienen interés en ejercer esta profesión exigente y estimulante.

Palabras clave: Traducción e interpretación judicial y de las cortes, tipos de interpretación, cortes nacionales e internacionales, educación y capacitación de intérpretes, mercado laboral

Abstract: This paper acquaints students of translation and interpretation of the duties and obligations of interpreters and translators in international and national courts. The expanding job market for interpreters and translators who specialize in legal matters is described, and ways in which judiciary interpreting is both different from and similar to other types of interpreting are explored. It concludes with tips for preparing to enter this challenging and exciting field.

Keywords: Judiciary/court interpreting and translating, types of interpreting, national and international courts, interpreter training/education, job market.

1 Introduction

The practice of court interpreting is undoubtedly almost as old as the practice of law. In recorded history, court interpreting in the Spanish-speaking world dates back to the colonization of the Americas, when as early as the 1500s there were laws stipulating the use of interpreters (Sherr). Other authors write of instances of judiciary interpreting, some of them precedent-setting in terms of jurisprudence, in the seventeenth century (Moeketsi, Colin and Morris). However old the profession is, it mushroomed in the latter half of the twentieth century, beginning with the Nuremburg Trials in the aftermath of World War II (Gaiba), and has continued to grow apace ever since. The combination of large waves of immigration to developed countries and increased enforcement of civil rights led to efforts to impose quality standards and regulate who could practice the profession in the 1970s (Mikkelson, *Introduction*). In the United States, the regulations led to the development of certification exams that were not tied to academic studies, whereas in other countries the law requires certain educational achievements (Corsellis,

Hertog). Although in some countries the regulation of court interpreting was initiated by the legislative or judicial branch of government (often with input from professional interpreters), in others, the impetus has come from professional associations themselves. As an outgrowth of efforts ensure quality interpreting, a number of seminal works on the subject were published in the 1980s and 1990s (González et al., Edwards, deJongh, Colin and Morris, Laster and Taylor, Berk-Seligson).

An encouraging sign of the growing professionalization of judiciary interpreting is the emergence of professional associations (Mikkelson, *Introduction*). In the United States, it was up to these organizations to begin the first training efforts to enable their members to prepare for the newly adopted certification exams, because at the time there were only two schools of interpreting in the country and both were oriented towards conference interpreting. Similarly, the traditional schools of interpreting in Europe paid little attention to court interpreting (Mikkelson, *Introduction*), though now many of them have introduced formal degree programs in what is known as public service interpreting, a comprehensive term that includes legal interpreting (Hertog, Valero Garcés, Pöchhacker). In Australia as well, interpreters are trained and accredited as generalists, without specialized degrees in particular subject areas; accreditation is awarded at different levels according to what exams are taken and passed. Although there is no domain-specific accreditation, there are guidelines for what level of interpreter should be used for legal proceedings (González et al.). With respect to translation, the American Translators Association also has a generalist certification (“ATA Certification”).

The debate about whether interpreters and translators should have generalist or specialist credentials is ongoing. The generalists argue, among other things, that interpreting in the judiciary has much in common with that which occurs in other settings (Mikkelson, “Interpreting is Interpreting”); but it does have some unique characteristics, especially in adversary legal systems (González et al.). As the court interpreting profession has matured, notions of ethical behavior and standards of practice have grown more nuanced (Mikkelson, “Evolving Views”), but the basic tenets remain unchanged. It is important for anyone wishing to enter this rapidly-growing field to understand the unique role and responsibilities of the interpreter in the legal arena. This paper will cover the working environment, the ethics and standards of practice, and the skills required of court interpreters.

2 The Growing Demand for Judiciary Interpreters and Translators

A market survey of interpreting in North America in 2010 (Kelly et al. 15) found that over 69% of the interpreters participating in the survey had worked in the judiciary at one time or another during their careers. As Stern (1) puts it, “The requirements for interpreter-mediated courtroom communication have sky-rocketed in recent years.” From personal experience, the author can attest to the fact that graduates of the M.A. program in translation and interpretation at the Monterey Institute of International Studies who reside in the United States after graduation frequently begin working as freelancers in the court system while they establish themselves as conference interpreters. Increasing numbers of alumni are also working in international courts, which have proliferated since the 1990s (Stern, Mikkelson, *Introduction*).

Erik Hertog and his colleagues have documented the growing need for professional legal interpreters in Europe over the last two decades (12), and the advent of

oral proceedings in many newly reformed Latin American justice systems has resulted in a greater demand for interpreters in those courts as well, alongside the legal translators who have provided services in that realm for many years (Torres, Mikkelson, “Judicial Reforms”). Moreover, there is a new awareness of the language rights of linguistic minorities, resulting in the training of indigenous language interpreters and translators in countries with large indigenous populations like Mexico and Guatemala (Landaverde, Weller). Past experience suggests that this trend will go nowhere but upwards in the future.

The vast majority of the proceedings requiring interpreting in the United States involve Spanish, with dozens of other languages being needed sporadically on a regional basis (Benmaman). Certification exams are currently available in 15 languages (“Consortium Oral Examinations”). In Europe, court interpreters provide services in dozens of languages as well, depending on the country and immigration patterns there. The Australian accreditation exam is given in scores of languages, including aboriginal ones (“Accreditation by Testing”).

3 The Role of the Judiciary Interpreter and Translator

It is a widely recognized principle of law that anyone accused of a crime is entitled to be informed of the charges and allowed to put on a defense. If that person does not speak the language of the court system in which he is being tried, in most countries he has a right to an interpreter during appearances in court, and to have all relevant documents translated into his language (Mikkelson, *Introduction*). The right to interpreting and translating in civil litigation (i.e. not criminal matters) is not as widely recognized. Regardless, the interpreter/translator is viewed as an equalizer, someone who will put parties who do not speak the language of the proceedings on an equal footing with those who do (González et al.).

Despite the almost universal right to an interpreter in criminal cases, most countries do not have laws specifying who is qualified to act as an interpreter in court proceedings, though many do have strict requirements for legal translators (Mikkelson, *Introduction*). Whereas in the past it may have been common practice to appoint a lawyer who spoke the defendant’s language and who would keep him apprised of what was happening, the greater variety of languages spoken by immigrants and tourists and the heightened sensitivity to legal rights have made this practice rarer. As more and more languages come in contact in the globalized environment of today, and as prosecution and litigation become increasingly complex, the importance of competent interpreting and translating services is also becoming more obvious.

What is competent interpreting and translating? That is not a simple question, especially in the legal sphere. The literature on interpretation and translation theory indicate that any sort of interpreting is far more involved than merely transferring words from source language to target language (e.g., Seleskovitch, Nida). The linguistic aspect of the task alone is a complicated process of decoding, abstracting, and encoding; and the cultural and social aspects of communication must also be considered. For the court interpreter and translator, the task is rendered even more difficult by the gap between different legal systems and the hidden agendas often associated with lawsuits. Legal systems all over the world are often criticized for being inaccessible to the citizens they are designed to serve. Even in countries where public proceedings are the norm,

laypersons have little exposure to the legal system and are frequently confused and mystified by the language and behavior of legal professionals. It is often noted that the court interpreter's role is to level the playing field by overcoming the language barrier, not to put the recipient of the interpretation at an advantage over other litigants (González et al.). What this means is that court interpreters must master not only the techniques of interpreting and a wide range of registers in all their working languages, but also the complexities of the different legal systems and the “legalese” employed by judges and attorneys in those languages so that they can interpret exactly what is said, how it is said. In other words, legalese in English should be interpreted into legalese in the target language, regardless of whether the recipient understands it (González et al., Mikkelson *Introduction*).

3.1 Code of ethics

All interpreters and translators, like most professionals in any field, must abide by strict ethical principles. The main tenets include honesty, integrity, professionalism, faithfulness, and confidentiality (e.g., “AIIC Code of Professional Ethics,” “American Translators Association”). Court interpreters and translators must adhere to these principles as well, but interpreters, in particular, have some additional responsibilities due to the nature of the legal proceedings in which they serve. In adversarial legal systems, interpreters must be especially careful to maintain impartiality, regardless of which side they happen to be interpreting for. This means that interpreters must be extremely careful about whom they talk to, how they sit, and even the facial expressions they exhibit while interpreting, to avoid the appearance of favoring one side over the other. They must also interpret *everything* that is said, even when it is detrimental to the person speaking. Furthermore, going beyond the task of interpreting and helping with seemingly minor activities such as handing out forms or giving directions could be seen as evidence of bias (González et al.).

The notion of faithfulness to the source message is construed much more literally when what is being interpreted is testimony for the record. Rather than conveying the overall message in a manner that is culturally acceptable to the recipient, the judiciary interpreter must interpret “exactly, or as close to exactly, as originally spoken,” without editing, clarifying or explaining (González et al. 475). The result may be an interpretation complete with hedges, false starts, grammatical errors, and even obscenities, inaccuracies or inconsistencies, if that is the way the speaker expressed himself, which is quite different from the polished message delivered by interpreters in international conferences and business settings (González et al.). In addition, the confidentiality that applies to all translators and interpreters is particularly important in the legal sphere, due to the special importance of attorney-client privilege. Even revealing the identity of someone for whom they have interpreted could compromise confidentiality (González et al.).

Testimony in court cases may be very emotional, since the subject matter is often something traumatic such as a violent crime. Thus, judiciary interpreters must be prepared for distraught or angry witnesses, conveying their speaking style without becoming personally involved in the case. Emotional outbursts such as those that occasionally occur in oral proceedings in the courtroom are very rarely seen in other settings where interpreters work (Mikkelson, *Introduction*, González et al.).

3.2 The legal translator

Translators of legal texts also face challenges that are markedly different from those that other translators must contend with. When vastly different legal systems must be reconciled in order to translate specialized terms accurately, especially in light of the impenetrable nature of legal language, translators must employ a great deal of resourcefulness and creativity, and must also have a solid understanding of the legal concepts they are dealing with (Loiacono, Ng). In the case of Hong Kong, which transitioned from a common law system implemented under British rule to Chinese law when the former colony became part of China, all legislation was translated from English to Chinese. Interpreters had been developing their own translation solutions for decades, as oral proceedings had been conducted in English with mostly Cantonese-speaking litigants, and the terms they had adopted did not match the more cumbersome, albeit more accurate, terms devised by the translators. Both interpreters and translators had to coin new terms that met their needs, but interpreters had to give priority to succinctness and translators to precision (or as Ng puts it, they must contend with “the tension between adequacy and acceptability”) (Ng 39).

In addition to translating documents directly related to court cases, such as indictments and expert witness reports (González et al.), legal translators also deal with myriad personal documents related to immigration (birth certificates, school transcripts, etc.) and business transactions (contracts and agreements). Very strict guidelines must be followed in these translations, as every single item on the page must be accounted for, including stamps and seals, line numbers, handwritten notes, and redacted or obliterated text (Alcaraz and Hughes). Unlike the United States, most countries have enacted stringent legislation regarding the use of the title (they are usually known as sworn or public translators), the educational requirements, and procedures for translation (Álvarez Calleja).

3.3 International Tribunals

Interpreting and translating services have always been a major part of international tribunals, since the founding of the Permanent Court of International Justice in The Hague in 1922 (Baigorri). Its successor, the International Court of Justice (founded in 1945) and other world tribunals established since that time (European Court of Justice, 1952; Inter-American Court of Human Rights, 1979; International Tribunal for the Law of the Sea, 1982; International Criminal Court, 2002), including special war crimes courts (the International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia and the International Criminal Tribunal for Rwanda) have permanent staffs of translators and interpreters. The working languages of most of these courts are English and French (plus Spanish and Portuguese in the case of the Inter-American Court), but interpreters and translators are frequently employed for specific cases when the litigants speak other languages (Phelan, Keating, Drummond, Inter-American Court).

Since translating and interpreting are essential to the functioning of these tribunals, they tend to have much more awareness of language issues and the proper working conditions for language professionals. Translators and interpreters enjoy more prestige than their counterparts in the national courts, as judges and attorneys rely directly on their services in order to make crucial decisions. Translation staffs have the support of terminology and clerical services, and interpreters work in teams performing

simultaneous interpretation in booths as they do in other international organizations (Phelan, Keating, Stern). The result is usually much higher quality work (Stern).

4 The Training of Judiciary Interpreters and Translators

What do legal translators and interpreters need to know? There has been a standardized curriculum for legal translators in many countries (those mentioned above which have strict laws governing the profession), but until recently little has been done to set standards for court interpreter education. The European schools that have implemented degree programs for public service interpreters do include specific classes oriented towards legal interpreting (Corsellis, Hertog, Keijer-Lambooy and Gasille). In the United States, many certificate programs in court interpreting are offered at colleges and universities throughout the country (“Interpreter Training Programs”). Court interpreting is also among the elective courses available to students in the M.A. program at the Monterey Institute of International Studies. Benmaman has advocated strongly for degree programs in court interpreting and has described the features that an interpreting program must have in order to be effective. She states:

The intensive training needed for acquiring the skills of sight translation, consecutive interpretation, and simultaneous interpretation require guided practice over an extended period of time. ... In addition to total bilingual fluency and extensive general knowledge, the legal interpreter must demonstrate the ability to manipulate dialect and geographic variation in several languages, different educational levels and speech registers (frozen, formal, casual and slang), and a wide range of untranslatable words and expressions. ...

Coupled with the foregoing description of knowledge and skills, the court interpreter must understand both the legal process and the related terminology, as well as a legal language which is acutely context specific and fraught with redundancies, archaisms and intentional ambiguities, ... And finally, the interpreter must understand the language of legal procedure and the styles used in the courtroom by the various participants present, and be thoroughly familiar with the code of professional conduct which governs his or her role and performance in a court setting.

The knowledge, skills and competencies described above can only be acquired through a carefully planned and sequenced course of studies. (110-111)

Since the government does not recognize academic degrees in lieu of passing certification exams, students in the various court interpreting programs offered throughout the country must take these exams after receiving their certificates or degrees. The exams vary depending on the jurisdiction to which they apply, but they generally consist of a written exam covering college-level reading comprehension, vocabulary, and grammar and usage, followed by an oral exam covering simultaneous interpreting of court proceedings at up to 140 words per minute, consecutive interpreting of question-and-answer testimony, and sight translation of legal texts (Hewitt).

Given the high failure rate of these rigorous exams in the United States, it is clear that prospective interpreters need more training than what has been made available to them (González et al., Benmaman). Graduates of conference interpreting programs such as the one at Monterey recognize that they need specialized skills, and many of them take the elective courses in court interpreting even when it means a course overload.

Graduates of conference interpreting programs in other countries who wish to become certified in the United States (whose federal court certification is widely recognized as one of the highest standards in the world, according to González et al.), would be wise to study U.S. court procedures and practice with recorded legal proceedings. A variety of self-study materials and intensive courses are available to help individuals prepare for these exams (“Interpreter Training Programs”). The effort is worthwhile, given the higher fees that certified court interpreters are able to charge in comparison with interpreters in other settings. Although the daily rate for court interpreters does not compare favorably with that charged by freelance conference interpreters, it should be noted that court interpreters work every day, whereas conference interpreters work several dozen days a year at best (the information provided here cannot be documented because antitrust laws in the United States prohibit discussion of fees in professional forums and publications, but it is based on the author’s conversations with many court and conference interpreters).

5 Conclusions

It is clear, then, that judiciary interpreting and translating is a *sui generis* variant of the profession, though it has much in common with other variants. The ethics and standards of practice that interpreters and translators must adhere to in the legal setting are sufficiently different that specialized training is necessary. Because any error could have dire consequences, it is essential that rigorous quality standards be imposed by mandating specialized academic degrees or certification exams. Anyone wishing to become a court interpreter or legal translator will find it a rewarding and challenging pursuit.

References

- “Accreditation by Testing. Information Booklet.” National Accreditation Authority for Translators and Interpreters, 2010, July. Web. August 3, 2010.
- Alcaraz, Enrique and Hughes, Brian. *Legal Translation Explained*. Manchester, UK and Northampton, MA: St. Jerome Publishing, 2002. Print.
- Álvarez Calleja, María Antonia. *Traducción jurídica inglés – español*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994. Print.
- “American Translators Association Code of Ethics and Professional Practice.” American Translators Association, n.d. Web. July 18, 2011.
- “ATA Certification Program.” American Translators Association, n.d. Web. July 20, 2011.
- Baigorri Jalón, Jesús. *La interpretación de conferencias: El nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Editorial Comares, 2000. Print.
- Benmaman, Virginia. “Bilingual Legal Interpreter Education.” *Forensic Linguistics: The International Journal of Speech Language and the Law*, 6, 1 (1999): 109-114. Print.
- Berk-Seligson, Susan. *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago: University of Chicago Press, 1990. Print.
- “Code of Professional Ethics.” International Association of Conference Interpreters (AIIC), n.d. Web. July 18, 2011.
- Colin, Joan and Morris, Ruth. *Interpreters and the Legal Process*. Winchester: Waterside Press, 1996. Print.
- “Consortium Oral Examinations Ready for Administration.” National Center for State Courts, n.d. Web. July 19, 2011.
- Corsellis, Anne. *Public Service Interpreting: The First Steps*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire UK: Palgrave Macmillan, 2008. Print.

- De Jongh, Elena. *An Introduction to Court Interpreting: Theory and Practice*. Lanham, MD: University Press of America, 1992. Print.
- Drummond, George. *Interpreting at International Courts and Tribunals*. Paper presented at the FIT 2008 World Congress, Shanghai, 2008, August. Print.
- Edwards, Alicia. *The Practice of Court Interpreting*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. Print.
- Gaiba, Francesca. *The Origins of Simultaneous Interpretation: The Nuremberg Trial* (Ottawa: University of Ottawa Press, 1998. Print.
- González, Roseann, Vásquez, Victoria and Mikkelson, Holly. *Fundamentals of Court Interpretation: Theory, Policy, and Practice*. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press, 1991. Print.
- Hertog, Erik, ed. *Aequitas: Access to Justice across Language and Culture in the EU*. Antwerp: Lessius Hogeschool, 2001.
- Hewitt, William. *Court Interpretation: Model Guides for Policy and Practice in the State Courts*. Williamsburg, VA: National Center for State Courts, 1995. Print.
- “Interpreter Training Programs.” California Court Interpreters Program, n.d. Web. October 6, 2010.
- Keating, Michelle. “The International Criminal Court: An Introduction.” *Communicate!* International Association of Conference Interpreters, January-February 2005. Web. April 3, 2005.
- Keijer-Lambooy, Heleen, and Gasille, Willem Jan, eds. *Aequilibrium: Instruments for Lifting Language Barriers in Intercultural Legal Proceedings*. Utrecht: Hogeschool, 2004. Web. July 19, 2011.
- Kelly, Nataly, Steward, Robert, and Hegde, Vijayalaxmi. *The Interpreting Marketplace: A Study of Interpreting in North America*. Washington, DC: Common Sense Advisory, 2010. Print.
- Landaverde, Mariana. “Vernacular Languages of Guatemala.” *ATA Chronicle*, 28, 10: (1999). 56-57. Print.
- Laster, Kathy and Taylor, Veronica. *Interpreters and the Legal System*. Sydney: The Federation Press, 1994. Print.
- Loiacono, Rocco. “The Translation of Bilateral Agreements between Australia and Italy: Linguistic or Functional?” Giannoni, Davide and Frade, Celina, eds. *Researching Language and the Law*. Bern: Peter Lang, 2010. 245-262. Print.
- Mikkelson, Holly. Judicial Reforms in Spanish-speaking Countries and Their Impact on Legal Terminology. Paper presented at the 48th Annual Conference of the American Translators Association, San Francisco, CA. 2007, November. Print.
- Mikkelson, Holly. “Evolving Views of the Court Interpreter’s Role: Between Scylla and Charybdis,” Martin, Anne and Valero Garcés, Carmen, eds. *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and dilemmas*. John Benjamins, 2008. 81-97. Print.
- Mikkelson, Holly. *Introduction to Court Interpreting*. Manchester, UK and Northampton, MA: St. Jerome Publishing, 2000. Print.
- Moeketsi, Rosemary. “Redefining the Role of the South African Court Interpreter.” *Proteus*, 3, 3-4 (1999): 12-15. Print.
- Ng, Eva N.S. “The Tension between Adequacy and Acceptability in Legal Interpreting and Translation.” Hale, Sandra, Ozolins, Uldis, and Stern, Ludmila, eds. *Critical Link 5: Quality in Interpreting: A Shared Responsibility*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2009. 37-54. Print.
- Nida, Eugene. *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill Academic. 1964. Print
- Phelan, Mary. *The Interpreter’s Resource*. Clevedon, UK/Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2001. Print.

- Pöchhacker, Franz. "Assessing Aptitude for Interpreting: The SynCloze Test." *Aptitude for Interpreting*. Spec. issue of *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting* 13.1 (2011): 106-120. Print.
- "Rules of Procedure." Inter-American Court of Human Rights, n.d. Web. December 24, 2008.
- Seleskovitch, Danica. *L'interprète dans les conférences internationales*. Paris: Minard Lettres Modernes, 1968. Print.
- Sherr, Daniel. "Interpreting in Spain and Colombia: Two Perspectives," *Proteus* 3, 3-4 (1999): 1, 3-4. Print.
- Stern, Ludmila. "Can Domestic Courts Learn from International Courts about Good Practice Court Interpreting? From the Australian War Crimes Prosecutions to the International Criminal Court." Eulita, n.d. Web. July 18, 2011.
- Torres, Andrés. From Inquisitorial to Accusatory: Colombia and Guatemala's Legal Transition. Boston College Law School, Law and Justice in the Americas Working Paper Series, 2007. Web. July 30, 2010.
- Valero Garcés, Carmen. *Formas de mediación intercultural: Traducción e interpretación en los servicios públicos*. Granada: Editorial Comares, 2006. Print.
- Weller, Georganne. "Diálogo entre escuelas y lenguas." Ponencia presentada en la III Semana del Traductor y del Intérprete, Universidad Central de Venezuela, n.d. Web. July 18, 2011.

About the Author

Holly Mikkelson is Adjunct Professor of Translation and Interpretation at the Graduate School of Translation and Interpretation, Monterey Institute of International Studies, a Graduate School of Middlebury College. She is certified translator court interpreter who has taught translation and interpreting for over 35 years, and has published extensively in the field. Professor Mikkelson has consulted with many state and private entities on interpreter testing and training, and has presented lectures and workshops to interpreters and related professionals throughout the world.

English-Speaking Environments and Bilingual Universities

Ricardo E. Monge

Universidad Latina, Costa Rica
rmongeg@uinteramericana.edu

Resumen: Propuesta que señala la pertinencia de un ambiente bilingüe de inmersión en las instituciones académicas que ofrecen educación técnica en un segundo idioma (en este caso, universidades privadas que ofrecen cursos de carrera tanto en inglés como en español). Se describe y comenta la experiencia del estudiantado, cuyos comentarios son fuente primaria de opiniones. Todo ello está relacionado con el predominio del español en las instituciones, situación que no se da en las instituciones en las que los graduados universitarios llegarán a laborar en su futuro cercano. Por ende, la importancia de que las universidades fomenten formación bilingüe implica, además, también contemplar que su personal administrativo cuente con un apreciable dominio del idioma inglés que coexista, funcionalmente, con el español que nos acompaña cada día fuera de las instituciones.

Palabras clave: entorno bilingüe, cursos de carrera en inglés, enseñanza del inglés, ambientes de inmersión.

Abstract: Proposal regarding the importance of immersion language learning environments for those academic institutions that offer technical training in a second language (for the sake of this study, limited to private universities offering technical degrees with courses in both English and Spanish). We also describe and comment on students' experiences. This study was motivated by the predominance of Spanish in academic institutions, a situation that is not reflected in their future as professionals, where other languages (normally English) are the dominant means of communication. Therefore, we highlight the fact that English-speaking administrative personnel is important within universities offering bilingual programs along with the Spanish language that is around us outside the institution.

Keywords: bilingual environments, English as a second language, immersion language learning, technical courses in English.

1 Introduction

According to the Costa Rican Investment Promotion Agency (CINDE) in its *2010 Annual Report*, there are more than 200 large foreign industries which have invested in the development of facilities in Costa Rica (17). This has caused a constant need for a multilanguage-speaking workforce, with a strong emphasis in English, which is today's universal language. As a side note, CINDE also reports that there are approximately 5,000 new jobs per year requiring proficient English fluency (15).

Due to this need for English-speaking technical personnel, most academic institutions have introduced more language courses within the academic programs of all

kinds of majors and minors, especially in the field of Engineering and Technical Support. Many approaches have been developed, with various degrees of success when students apply for jobs. One of those approaches is to teach certain courses in the second language, such as mathematics, physics and networking courses. However, we argue that this effort would be more successful if it were supported by a fully bilingual administrative environment. This hypothesis is explored here.

There is a need for a fully bilingual environment within academic institutions to let students practice their second language. They need to use the language in real interaction, both conversationally and in reading and writing because their work environment will also be in that second language. If one of the main reasons for the existence of academic institutions is to prepare students for specific jobs, those institutions must not let language become a barrier for employment.

2 Literature review

Multilingualism is a phenomenon that has been studied for centuries, in particular, by European experts, due to the confluence of many languages in their countries, in a natural and culturally acceptable way. As a sample, all official paperwork in the European Council is written in the 13 languages of the member countries.

Here we will concentrate on the cognitive strategies for second language learning within a highly specialized and technical environment. The role of environment (for immersion learning) has been studied for years, at least for the case of how children learn a language. Kuhl compares the learning rate of an adult and a child, and sustains that the difference is due to the “familiar” environment surrounding the child (155). This does not imply that the language is necessarily a mother tongue; it is simply one of the languages with which the child is in constant contact.

Navarro shares the same concept in her doctoral dissertation. She compares both monolingual and bilingual cases, and determines that the most important variable is not whether the child is bilingual; it is the degree of presence of a natural speaking environment for the language that is intended to be learnt (177). Studies on children are more abundant, because of the gradual process required for a child to learn a language. Vihmana has studied the role of ambient in the production and synthesis of early-age words, in which it is determined that the slow pace of learning is crucial to the formation of grammatical structures (161).

Regarding studies on multilingualism within academic institutions such as universities, Purser has analyzed the importance not only of being bilingual within the academic affairs (professors and students, for assignments, midterms, etc.), but also of having bilingualism as part of their institutional culture or “way of life” (455). Purser mentions that bilingualism must be in the culture, in the mission of the college.

Learning a second language is not the only phenomenon that needs to be analyzed when dealing with bilingualism. The concept of code-switching (the tendency to switch languages without any grammatical interference) has been studied by Auer, where he mentions that even within a language there is already switching (99) (for example, between one dialect and another) and in the technical fields there is switching (from non-technical to technical varieties).

3 Study of immersion environments

Based on observations of faculty members, administrative personnel and students, as well as feedback provided by employers, it can be concluded that most universities in Costa Rica have not yet tackled the language factor adequately, using the appropriate techniques, methods and strategies. On average, during the last year, out of forty job positions advertised weekly in newspapers, thirty require an advanced level of English, and one requires an additional third language (such as Chinese, Portuguese or French).

3.1 Methodology

The study involved the observation of attitude and language use; followed by the analysis of comments from the participants, who were chosen at random from university classrooms where engineering courses were being taught in English.

Observations were made to determine the use of languages in distinct environments: that of multinational companies, whose results were averaged from many companies using English as their primary language; an environment created by students majoring in “English as a Second Language” and their respective professors; an environment created by students majoring in “Computer Science” and their respective instructors; an environment created by students majoring in “Computer Science” at a bilingual university and its respective faculty; and specific cases for the average home and city.

All observations and interviews were conducted following standard procedures to protect the identity and privacy of the institutions and participants, for ethical reasons.

3.2 Findings

The observations and interviews were tabulated and analyzed in two separate tables, one related to the “degree of immersion”, which refers to the usage of language within a given environment; and the other on “opinions regarding bilingual university courses”, in which we collected open opinions about the role of bilingual university courses.

3.2.1 Degree of Immersion

One of the most effective ways to learn a language is to use the new language constantly. Professors will always instruct their second-language students to use the second language in class, and encourage their using it elsewhere. For this reason, we have developed a technique to rate the average amount of language usage within different environments, as posted in Table 1.

As the table clearly shows, there is a relationship between the degree of language use and the policies of each environment regarding the use of the second language. In most bilingual companies (such as those represented by CINDE), actually, there is a natural tendency *not* to speak in the local language; therefore, they must be technically called monolingual companies. The fact is that those companies *only* do their business in *one* language; just because that is not the local language, that does not make them bilingual. That language is predominantly, English.

This concept of bilingualism arose from the fact that the people already know their local language (and therefore have the right to use it), but in normal business, it is done in the second language. For the case of call centers, for example, workers use the

local language of the callers; in most cases, English. This explains the multinational companies' high degree of second language use, in an immersion environment.

Environment	English	Spanish (local language)
Multinational English-speaking companies (work time)	90%	10%
Multinational English-speaking companies (lunchtime)	70%	30%
AVERAGE	80%	20%
“English as a Second Language” courses	100%	0%
“English as a Second Language” interaction with professors (outside the course)	80%	20%
“English as a Second Language” interaction with administrative personnel	0%	100%
AVERAGE	60%	40%
“Computer Science” courses	8%	92%
“Computer Science” interaction with professors (outside the course)	0%	100%
“Computer Science” interaction with administrative personnel	0%	100%
AVERAGE	2%	98%
“Computer Science” courses at a bilingual university	25%	75%
“Computer Science” interaction with professors (outside the course) at a bilingual university	25%	75%
“Computer Science” interaction with administrative personnel at a bilingual university	10%	90%
AVERAGE	20%	80%
Home (standard within Costa Rica)	0%	100%
City/suburbs (mainly San José, the capital city)	0%	100%

Table 3. Degree of language use, denoted as % per total work-hours in the month.

It is outstanding that, generally speaking, an opposite degree of usage can be observed when comparing the “Computer Science” case to the “Multinational Company” case. This can be explained by the fact that most courses are taught in Spanish, with a few exceptions which are those included in the major for *learning* English (therefore, a low percentage of the total of courses). A special case is that of a bilingual university, where some courses in the Computer Science Department are taught in English, within an institution that has considered bilingualism as part of its goals. These degrees of usage contrast (partially) with those of the “English as a Second Language” case, in which students and staff really understand the need for practice and language use (see average results).

In all cases, we must highlight the fact that in spite of having a bilingual staff, this does not guarantee a fully immersive experience: administrative personnel are still forcing students and staff to rely on the local language.

3.2.2 Opinions about Bilingual Courses

The second part of the study was to inquire about the opinions regarding bilingual classes, with the intention of assessing whether a fully immersion English-speaking institution would become a positive factor in students' quest to learn a field and to later assume a formal job position.

The interview was informal, with a set of open questions that have been summarized and tabulated in Table 2.

Reasons to prefer Spanish over English	Amount
The books are hard to understand in English	75%
The teacher speaks too fast in English	90%
Friends and colleagues have various degrees of fluency in English	100%
Reasons to prefer English over Spanish	Amount
The translations are poor and/or incomprehensible	60%
English is what I (will) use in my job	100%
Most technical documentation is in English	80%
Reading/Writing or Conversational English	Amount
I think we need more conversational English	100%
I think we need more field-specific English	0%
I think we need more reading and writing practice ⁴⁷	0%

Table 2. Students' opinions regarding English usage in courses.

It is essential to highlight some of these comments. One problem that is traditional in the language learning field has arisen from the students' opinions: the various degrees of fluency of the second language. There is no doubt that some people will have better fluency when speaking, reading or writing than others. Peer support (again, an environmental factor) is crucial, since people find that with a little effort, communication can be attained. This problem does not exist in the local language: everyone has a fundamental understanding of Spanish. This evidently imposes a difficulty when communicating, especially with all the participants of the immersion environment who do not have English-speaking skills (such as guards, secretaries, tellers, janitors, etc.). This does not happen within the context of a multinational English-speaking business facility, because the Human Resources Department can require a certain level of proficiency in the language (thus giving a common background, a basis to all) and in general, extensive training is continually provided to employees.

There is also a dichotomy between the "book is hard to understand" and the "translation" case. They are logical opposites closely related to the students' understanding of both languages; but this dichotomy is also related to the academic level: the higher the capabilities of the student, the easier it will be to understand a book. Therefore, this is not a second-language factor; it is a purely academic progress factor.

Finally, students know that English is important, as they all agree on the point that English is part of their jobs; but they do not take it seriously. It can be observed how students disregarded advanced topics of English (learning English for field-specific purposes) and, in general, how they exclude the "reading and writing" skills. Due to their age, students might think that conversational skills are all they need. However, once they have worked for a multinational company, they will realize that much more is required, even though some entry-level jobs require only speaking skills.

⁴⁷ Interviewees considered that practice for reading and writing was not necessary because they consider online translation tools (such as Google Translate) to be good enough to translate their assignments from Spanish into English. This is problematical and is further complicated by the fact that many professors are not fluent enough in English to determine whether a text is the result of a machine translation.

3.3 Proposal

In line with these findings, we strongly recommend that if an academic institution really wants to become a leader in preparing students for an English-language workforce, that language—English—must become a first-class citizen within the confines of the institution.

We will list a few suggestions which, if applied together, will enable an academic institution to be much more successful regarding people's training. It is a positive step toward their goals, but it will not provide a pure immersion atmosphere yet.

- A larger proportion of courses (if not all) within a major should be taught exclusively in English. In this case, Spanish can be used to occasionally clarify concepts.
- All books, complementary study materials and class notes must be in English, so the student can start assimilating field-specific words and concepts.
- English must be accepted as a language for any assignment, evaluation, final paper, thesis and dissertation.
- Administrative personnel must be fluent in English and be trained to attend students and staff preferably in that language. In this way, we would remove the remaining obstacle in making a university really “English-speaking.”
- Constant tutoring must be provided for students to perfect their second-language skills (specifically in reading and writing).
- All forms and documents used by the university (either for official purposes or not) must be available in both English and Spanish, with equal acceptance by university authorities.
- All signs, advertisements, announcements, congresses, speeches, web pages, media and other public relations products must be made available in both languages (the local one and the second language which is intended to be learnt).

4 Conclusions

In this study, we have compared different environments (with varying degrees of immersion language approaches) and have found that the environment plays a significant role in the use and practice of a second language. Also, we have assessed the fact that academic institutions are trying to bridge the language gap using diverse strategies, with mixed success rates. We have also made a direct comparison between the learners' environment and their target workplace; this reflected a large difference regarding bilingual competences. Within the environments, we have described the role of peer support and the need for a fully prepared workforce.

Future work will be directed toward the development of a quantitative technique to measure and compare the rate of multilingualism within companies in Costa Rica, as a natural continuation of this study done for academic institutions. In the specific case of promoting the use of the English language, research will be directed towards the analysis of in-class study materials, books and teaching techniques that ultimately affect learning capacities.

Even if some percentage of the courses are taught in English, and even taking into account students' opinions regarding their own personal preferences, we consider that a university, for it to lead in English-language training, must be more like an English-

speaking institution (analogous to the multinational company) to really prepare students for their employment without language barriers.

References

- Auer, Peter. *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, 1994. Print.
- CINDE. *2010 Annual Report*. San José: CINDE. 2011. Print.
- Clark, Eve V. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. Print.
- Kuhl, Patricia. "A New View of Language Acquisition." *Proceedings of the National Academy of Science 2000*. (2000). Print.
- Navarro, Ana M. *Phonetic Effects of the Ambient Language in Early Speech: Comparisons of Monolingual and Bilingual-Learning Children*. Doctoral dissertation. 1998. Print.
- Purser, L. "The Bilingual University—General Reflections on its Origins, Mission, and Functioning." *Higher Education in Europe*. 25.4 (December 2000). 451-459. Print.
- Vihmana, Marilyn May and Boysson-Bardiesb, Bénédicte de. "The Nature and Origins of Ambient Language Influence on Infant Vocal Production and Early Words." *Phonetica*, 51 (2000). 159-169. Print.
- Zamuner, Tania S. *Input-Based Phonological Acquisition*. New York: Routledge. 2003. Print.

About the Author

Ricardo E. Monge is a full-time Computer Science professor at the Universidad Latina de Costa Rica; and teaches a specialized course in Networking in English (on a part-time basis) at the Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. He holds a Bachelor's degree in Computer Science and a Master's degree in Educational Technology. His research interests include computational physics, mathematics and biology; as well as artificial intelligence and computational linguistics.

El acercamiento a la lingüística forense como recurso para la comprensión real del lenguaje jurídico-administrativo.

Álvaro Enrique Mora Espinoza
Universidad Nacional, Costa Rica
amorae@una.ac.cr

Bianchinetta Benavides Segura
Universidad Nacional, Costa Rica
bbenavid@una.ac.cr

Resumen: Se introduce la lingüística forense, a partir de su definición y características, con el fin de mostrar la contribución de esta subdisciplina de la lingüística aplicada a la interpretación del verdadero sentido de lenguaje jurídico. Por medio del análisis de distintos textos comunes en el contexto académico y administrativo de la Universidad Nacional, se espera demostrar que la rigidez del lenguaje jurídico-administrativo, podría ser un elemento de distorsión respecto a la comprensión textual, pero que con la apropiada interpretación por parte del destinatario lograría una correcta aplicación. Para el usuario común, la terminología, los esquemas, las fórmulas y frases propias de esta tipología textual, así como la sintaxis del texto jurídico, con frecuencia producen cierta predisposición receptora acerca del contenido de determinados documentos, a saber: las normas, los reglamentos, las resoluciones de procesos administrativos, entre otros. Un acercamiento a la naturaleza de las construcciones nominales, la prosa intemporal, el uso de formas no personales de los verbos, la recurrencia a gerundios en función adjetiva, la presencia de estructuras casi inexistentes en la lengua estándar, y muchos otros aspectos frecuentes en los textos jurídicos, permitirá ejemplificar las relaciones entre la lingüística y el Derecho como resultado del interés que lingüistas y juristas han mostrado en sus recíprocos campos y prácticas profesionales.

Palabras clave: Lingüística forense, lenguaje jurídico, análisis de textos, terminología jurídica.

Abstract: Forensic linguistics is introduced, from its definition and characteristics, to show the contribution of this sub-discipline of applied linguistics to the interpretation of the true meaning of legal language. By analyzing different common texts in the academic and administrative context of the National University, it is expected to show that the rigidity of legal and administrative language, far from being an element that obstructs the textual understanding, rather guarantees their proper interpretation by the recipient. For the common user, the terminology, diagrams, formulas, and archaic phrases, and syntax of the legal text often produce a biased reception about the contents of certain documents, namely: rules, regulations, decisions of administrative among others. An approach to the nature of nominal constructions, timeless prose, non-personal forms of verbs, gerund recurrence, and almost nonexistent structures in the standard language, -as the common features in legal texts-, will illustrate the relationship between linguistics and law as a result of interest linguists and scholars have shown in their reciprocal fields and practices.

Key words: Forensic linguistics, legal language, text analysis, terminology

1 Introducción

El texto jurídico posee características morfológicas, sintácticas, léxicas y estructurales propias que lo enmarcan dentro de un género discursivo especializado, el cual ha sido objeto de estudios desde décadas atrás. Sin embargo, el análisis de textos que se expone a continuación busca reorientar los estudios en lingüística aplicada que se realizan en la Universidad Nacional, partiendo de la naturaleza multidisciplinaria de la lingüística aplicada que se ha desarrollado desde la década de los 60, pero que no ha sido totalmente difundida en el contexto de la UNA. A continuación se exponen los alcances del análisis realizado a textos de tipo jurídico por dos especialistas de ambas vertientes de la lingüística forense: el derecho y la lingüística teórica.

El presente estudio propone que si los profesionales en Derecho, sin mayores conocimientos técnicos previos en lingüística, recibieron una formación que les permitió al final de su proceso educativo dominar la rigidez de su discurso y registros, entonces al profesional en lingüística no le debería resultar especialmente complicado el entendimiento de aquellas estructuras propias del lenguaje jurídico que dependen de fenómenos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua. De esta forma, el destinatario de los textos jurídico-administrativos en el contexto de la Administración (por ejemplo: presidentes ejecutivos, gerentes, rectores, decanos, directores, etc.) así como el público en general, podrían no solo acceder a una comprensión integral de las normas y procedimientos, sino que la aplicación práctica de las mismas a su destinatario final tendría un abordaje más preciso en el contexto de la ley).

Por otro lado, en el contexto de los estudios en lingüística forense en el ámbito nacional, esta propuesta también resulta relevante debido a que los estudios previos se enfocan más bien al análisis del discurso político y de textos tomados de expedientes judiciales. En cambio, la presente propuesta analizará ejemplos de textos extraídos de normas y reglamentos de la Universidad Nacional así como oficios derivados de estos, con el fin de orientar la comprensión y la aplicación práctica de estos textos por parte del usuario no especializado.

2 La lingüística forense: un enfoque multidisciplinario

Santana y Falces definen la lingüística forense como la rama de la lingüística aplicada, que se encarga de estudiar los diversos puntos de encuentro entre el lenguaje y la ley, y de aportar evidencias lingüísticas en los procesos judiciales (113).

Estudios existentes sobre este campo han profundizado en el análisis de dicha convergencia en el contexto de los procedimientos judiciales y el lenguaje evidencial o probatorio. De hecho, la lingüística forense como tal es un campo tan establecido en los Estados Unidos que desde el año 1999 se fundó la Asociación Estadounidense de Lingüistas Forenses con sede en Washington, la cual es una organización de especialistas e investigadores en el estudio de los rasgos fonéticos, fonológicos y grafémicos para la recolección de evidencias en procesos judiciales.

Sin embargo, los mismos lingüistas forenses admiten que este campo va mucho más allá de la recolección y estudio de los textos orales y escritos que conforman la

evidencia de procesos judiciales. Lo anterior, debido a que los estudios lingüísticos fundamentan su razón de ser en el análisis de la estructura y conocimiento sobre el lenguaje en general, y como lo afirma Gibbons en su libro *Forensic Linguistics An Introduction to the Language in the Justice System*: “Few professions are as concerned with the language as is the Law” (2). En el ámbito costarricense existen estudios que analizan la naturaleza lingüística del campo del derecho, tal es el caso del Quesada, en su libro *El texto jurídico: la alteración textual y contextual*, reflexiona como sigue: “¿Qué sería de la administración de justicia sin el lenguaje? El lenguaje independientemente de su medio de transmisión... es el que permite que la disciplina del derecho continúe su crecimiento” (xi).

Ahora bien, se podría pensar que la comprensión de la lingüística forense está limitada al ámbito de los juristas, los cuales por su formación y especialización son quienes en primera instancia tendrían acceso de primera mano a la comprensión textual. Sin embargo, los juristas en algún momento de su desarrollo profesional estuvieron expuestos a un proceso de familiarización de la naturaleza morfológica, sintáctica y terminológica de la lengua.

Millán Garrido, en su manual titulado *Libro de estilo para juristas*, expone la necesidad de que los estudiantes de Derecho adquieran los conocimientos elementales propios de otras disciplinas diversas como la lingüística, la gramática y la tipografía, a fin de que desarrollen las correspondientes normas de estilo estrictamente necesarias para el ejercicio de la profesión (12).

La experiencia que apoya esta investigación permite afirmar que una persona con una formación en lingüística teórica, bien puede desarrollar un grado de entendimiento de un texto jurídico suficiente que le permita dar una respuesta adecuada a los documentos resultantes de ese tipo de texto. Además, se rescata la conveniencia de que el profesional en Derecho se identifique con ese tipo de aprendizaje no especializado y desarrolle, a su vez, un grado de empatía que favorezca la retroalimentación del proceso.

Si bien es cierto, y como bien lo afirman Santana y Falces, las relaciones entre la Lingüística y el Derecho se han ido estrechando con el paso del tiempo como resultado del interés que lingüistas y juristas han mostrado en sus recíprocos campos y prácticas profesionales (2), en el contexto costarricense hay poca experiencia investigadora sobre la dualidad de esta disciplina.

3 ¿Incomprensibilidad del texto jurídico? Consideraciones morfosintácticas

Peter Tiersma, en su libro *Legal Language*, expone una variedad importante de consideraciones en torno a la composición del texto jurídico, a saber: elementos morfológicos, sintácticos, léxicos, pragmáticos y discursivos propios de esta tipología textual. Esas características le dan a ese tipo de texto o documentos derivados de estos, ese “tono legal” que para el usuario común muchas veces resulta incomprensible y hasta intimidada en sus alcances.

Ahora bien, a la hora de la interpretación es importante destacar que en los textos jurídicos existen los conceptos jurídicos indeterminados, es decir aquellos conceptos que por sus alcances se sujetan a un significado más subjetivo que objetivo; por ejemplo, cuando en una norma se dice que una decisión debe estar fundamentada en el “interés público”, estos dos últimos términos “interés” y “público” significarán lo que dentro del

contexto del actuar específico, se establezca como bueno para toda la colectividad. Otro ejemplo que puede dar una visión más integral de los conceptos jurídicos indeterminados puede darse cuando en una norma de tipo laboral se señala que el funcionario debe tener “buena conducta”. La pregunta que cabe es qué significa “buena conducta”, para quién es “buena conducta”. La clave en su interpretación entonces radicará no solo en quién la interprete sino en la concordancia que se haga de esa “conducta” en particular con respecto al contexto donde se impute su falta.

Tal y como se expone en el artículo “El control jurisdiccional frente a la aplicación de los conceptos jurídicos indeterminados por parte de la Administración Pública”, el texto jurídico está compuesto por conceptos jurídicos indeterminados que pueden interpretarse en función de la presencia de los llamados *elementos reglados de los actos administrativos*, es decir aquellas disposiciones que están previamente definidas y determinadas, dándole por tanto un carácter de obligatoriedad o prohibición de realizar una determinada conducta (en este tipo de elementos no cabe ninguna interpretación, por ejemplo cuando en una norma establece un plazo determinado para interponer un recurso de apelación, pasado el plazo indicado no cabe ninguna interpretación para ampliarlo); y *elementos no reglados del acto*, es decir, aquellos que posibilitan a quien aplica el acto o la norma a actuar “discrecionalmente” según se lo permita dicho acto o norma, por ejemplo: cuando en una norma reglamentaria de la Universidad establece que se podrán aplicar medidas cautelares para suspender un trabajador mientras se le sigue un proceso disciplinario, en este caso el órgano competente valorará si aplica una medida cautelar de suspender de sus labores a un trabajador mientras se concluye la investigación para determinar si cometió o no una falta laboral. En estos últimos casos el que deba aplicar la norma o el acto podrá recurrir a diversos medios para su aplicación práctica (Mora Espinoza 6). En este sentido, cuando los receptores se enfrentan a este tipo de lenguaje jurídico (reglado o discrecional) deberá tener claridad el contexto total normativo en el que se enmarque la norma o el acto a interpretar y los alcances particulares que pueda tener su interpretación, por ejemplo cuando se deba interpretar una resolución administrativa en donde estén señaladas normas regladas y normas discrecionales.

De esta variedad de contenido se desprende que el primer paso para diferenciar las variedades de conceptos jurídicos por parte de un lingüista no especializado en el campo del Derecho, es por medio del acercamiento a los componentes del código lingüístico del texto jurídico administrativo. Una vez realizado este proceso, entonces se pueden establecer pautas para una mayor capacidad decodificadora de este tipo de texto.

3.1 La construcción nominal

El uso reiterado de sustantivos y adjetivos en sustitución de la perífrasis verbal propia de los textos estándar, tiene como propósito aportar una mayor carga semántica y lograr un texto más elusivo producto de la despersonalización de la prosa; esto por la ausencia de los nombres que acompañan a los verbos. Por eso es que se habla de *interponer un recurso* y no de *recurrir a una persona para un fin específico* o de *la tramitación de este proceso* en vez de *tramitar este proceso*. Lo anterior con el fin de despersonalizar la prosa al desaparecer los nombres de las personas que acompañan a los verbos. Sin los agentes, el texto resulta más elusivo.

3.2 Uso de formas no personales del verbo

La presencia de formas no personales del verbo (infinitivos, participios presentes y pasados, y sobre todo, gerundios que confieren un tono arcaico al texto tienen como propósito otorgar una secuencia lógica de los acontecimientos o de la argumentación, sin hacer visibles ni el tiempo ni los actores de los hechos. Es por eso la abundancia de formas verbales comunes en otras lenguas (el inglés, por ejemplo) pero atípicos de la prosa estándar; ejemplos comunes son: *transcurrido el periodo, instruido el expediente, probados los hechos, siendo oído el testimonio*, entre otros. Estas construcciones buscan darle una secuencia lógica de los acontecimientos sin dar información sobre el momento en que ocurren ni sobre quién los provoca, lográndose de esta forma un nivel de abstracción, con un efecto de narración monótona que, podría conducir desviar la comprensión del destinatario del mensaje.

3.3 Uso de formas verbales no estándar

Por la longitud del párrafo jurídico-administrativo, éste presenta mucha subordinación sobre las posibilidades y excepciones de lo descrito. Y es precisamente por el contenido preceptivo-informativo de este tipo de texto, que abunda el uso del subjuntivo para expresar mandato, permiso, encargo, prohibición, oposición, obligación, como *disponer, precisar, convenir, ser necesario*. En el mismo nivel se justifica el uso frecuente del imperativo (*particípese, deróguese*) y del futuro de indicativo de mandato en construcciones pasivas e impersonales (como en *se hará saber*), así como la frecuencia de presentes puntuales de indicativo (*no ha lugar, procede, certifico, dispongo, se dicta*, etc.), que afirman la seguridad en el cumplimiento de lo mandado o dispuesto.

El uso del futuro de indicativo en construcciones pasivas (*se hará respetar*) que buscan afirmar la seguridad en el cumplimiento de lo mandado o dispuesto, con frecuencia son motivo de disputa en torno al contenido textual, ya que esa seguridad con frecuencia se interpreta por parte del receptor como imposición o exigencia proveniente del emisor. Este tipo de tiempos más bien pretenden mostrar la diferencia entre lo opcional y lo obligatorio, a fin de asegurar que el receptor no desestime los alcances de lo normado.

En general, las construcciones pasivas, tanto perifrásticas como reflejas, a veces incluso buscan ocultar el agente. Como lo indica Ricós en De Miguel, análisis previos sobre la presencia de agente en la pasiva refleja de los textos jurídico-administrativos demuestran que su presencia en el texto le da un tono de orden informativo y pragmático al mismo (15). Este agente, en el lenguaje jurídico administrativo, podría producir que el destinatario o usuario interprete un mandato como si fuera un comunicado, restándole así obligatoriedad a su contenido.

3.4 Uso de locuciones prepositivas

La acumulación de este tipo de estructura contribuye a reforzar su carácter rígido e invariable de los contenidos textuales; mostrando así las acciones derivadas o requeridas de las normas o reglamentos expuestos. Esta acumulación prepositiva muchas veces no aporta un contenido real sino que sirve de apoyo en la estructuración del texto; así, frases como *en el supuesto de, de conformidad con, a efectos de, a instancias de, según lo dispuesto en* aparecerán como conexos de perífrasis nominales o verbales.

3.5 Uso de la tercera persona

El caso prototípico es el de la instancia, que obliga al emisor a colocarse en el lugar de otro y desencadena, en ocasiones, una incorrecta fluctuación de personas a lo largo del texto. De Miguel ha analizado esa fluctuación entre personalización e impersonalización de este tipo de discurso el cual está diseñado estratégicamente para confirmar la imparcialidad y objetividad del contenido (14).

4 El léxico del lenguaje jurídico-administrativo

A diferencia del léxico de los textos políticos o científicos, en donde constantemente se acuñan neologismos y extranjerismos, el léxico del lenguaje jurídico-administrativo es muy estable y con escaso margen de variación. Esto genera un tono de estabilidad y de atemporalidad, muchas veces interpretada como confusa o incomprensible pero que, más bien, orienta a la estabilidad semántica y de interpretación del contenido.

Ahora bien, el léxico de esta tipología textual es precisamente el punto de encuentro entre la estabilidad que apuntan los juristas como necesaria para la apropiada transmisión del mensaje y la incomprensibilidad del mismo que argumentan los usuarios no especialistas como propiciante de la lentitud y pesadez del texto jurídico-administrativo. Por eso, conviene enumerar las formas particulares del lenguaje jurídico, a fin de identificar esos recursos léxicos en aras de su mejor comprensión:

- a. Uso abundante de arcaísmos
- b. Uso de tecnicismos
- c. Uso de voces con significado distinto de la lengua estándar (por ejemplo: adjetivos no valorativos en el texto jurídico-administrativo)
- d. Estructuras con comportamiento gramatical diferente
- e. Uso de lexemas extensos que amplían el rango semántico de la frase
- f. Acumulación de adjetivos pospuestos y antepuestos en sintagmas nominales
- g. Uso de parejas y tríos de nombres, verbos y adjetivos de significado muy próximo

Entre las formas particulares del lenguaje jurídico-administrativo, de especial interés y enorme potencial investigativo en el contexto de los estudios lingüísticos, encontramos la extensión del rango semántico de términos comunes en el registro estándar. Tal es el caso del lexema *costas*, el cual, en su significado legal especializado, se refiere al pago de gastos en virtud de un juicio y no al campo semántico de los *litorales*. Otro ejemplo lo presenta el término *causa*, que en el contexto jurídico no se refiere al origen de algo, sino al proceso contra una persona u entidad.

4.1 Otras consideraciones léxicas

La formalidad del léxico jurídico-administrativo, una propiedad que en sí misma no suele ser conducente a problemas de comprensión, puede generar un efecto en la transmisión del mensaje por parte del usuario no especializado. Esta formalidad producto de elementos como eufemismos, cortesía reglada, el uso obligado de títulos y fórmulas de tratamiento, aportan un alto grado de solemnidad que promueve irremediabilmente el distanciamiento entre la Administración y los administrados.

En la academia universitaria, el tono personal de la interacción entre académicos y estudiantes hace que los procesos de comunicación sean particularmente directos. De allí se desprende que el tono impersonal del lenguaje jurídico-administrativo aleje al receptor de

ese contexto de familiaridad. La experiencia dicta que sin una apropiada mediación de un usuario especializado (el jurista), la comprensión textual del usuario no especializado (académicos y administrativos) bien puede verse afectada al punto que procesos administrativos comunes, suelen complicarse excesivamente produciendo un fracaso textual como resultado de una lectura incorrecta o incompleta de la norma o documentos derivados de ésta.

Asimismo la incesante utilización en variadas ocasiones de frases latinas que representan la raíz de un metalenguaje jurídico, con lo cual hace que el contexto sea más rígido e inentendible para el no especialista en Derecho; con lo cual su utilización debe ser cada día más moderada, con estricta utilización según la necesidad de una significación propia y específica, pudiendo por tanto en la interpretación la utilización de frases sustitutivas con igual significación, dando como resultado una mayor comprensión y acercamiento al verdadero sentido del acto, norma o resolución (por ejemplo la utilizada frase jurídica “a contrario sensu”, pudiendo variarse por “en sentido contrario”, o bien “data” para significar “fecha”).

Por ello debe dotarse al quehacer interpretativo de ciertos elementos cualitativos para una labor de equilibrio, como lo es la claridad, buscando la simplicidad en el entendimiento, apego a la reglamentación técnica, es decir coherente con la norma, subordinada al principio de legalidad tratándose de la Administración Pública, búsqueda de la eficacia en cuanto alcance o cumpla con el objetivo propuesto y equilibrada en el tanto no deja vacíos.

5 El papel de especialista

Ciertamente el papel que juega aquel quien deba formular a raíz de un texto, norma o resolución administrativa, deberá hacerlo sobre la base de pretender aclarar aquellos aspectos que sean imprecisos o ambiguos, en donde se garanticen los principios básicos sobre los que descansa la actividad administrativa (en nuestro caso la actividad académica).

Los textos administrativos, como afirma Castellón Alcalá, corresponden al *llamado lenguaje del poder* cuyos rasgos intertextuales son espacialmente permeables a otras influencias (15). Será entonces necesario velar, en términos generales por una precisión, simplicidad y claridad de los textos jurídicos, comprensible para la interpretación y aplicación del texto a la práctica, lo que potencia una institución ajustada a la legalidad.

La formación en lingüística de los usuarios no especializados que aporten evidencias lingüísticas incontestables bien puede complementar la formación técnica de juristas en calidad de asesores o expertos en los procesos de análisis textual y formación de las normas y reglamentos que regular el quehacer de la administración pública. Los procesos administrativos en el contexto académico deben partir de la convivencia reglada y normada, por lo que los textos deben ser redactados para orientar y facilitar el desarrollo académico. El desconocimiento, la falta de una interpretación apropiada o la lectura incompleta o modulada de las normas, reglamentos, estatutos y sus textos derivados bien puede impedir el intercambio entre académicos y administradores y generar lo que bien puede interpretarse como una intervención de los administradores en el funcionamiento del sistema académico.

Desde esta perspectiva, la lectura y el estudio de esta tipología textual pueden resultar amenos como resultado de la decodificación del código jurídico en atributos de tipo léxico y gramatical, que contribuyen al entendimiento, no de un texto fallido, sino de

un texto que logra sus objetivos. A modo de ejemplo podemos tomar un texto cualquiera derivado de una sentencia de nuestros Tribunales de Justicia (Sentencia donde se desahucia a una empresa de las oficinas que ocupa y se ordena el desalojo No. 1014 del Tribunal Primero Civil de San José de las ocho horas cincuenta minutos del veintitrés de agosto del año dos mil uno), en donde en uno de sus consideraciones expresa de forma literal lo siguiente:

“El sílabo de hechos ciertos que consagra la sentencia apelada constituye fiel reflejo del material de justificación atraído. De ahí que se le imparte aprobación. Igualmente se apadrina las circunstancias concebidas como indemostradas, pues, efectivamente no recibieron el imprescindible espaldarazo probatorio.” Posteriormente en los argumentos del juez se señala: “Acéptase, utilizándose el método de inclusión mental hipotética, que hizo inversiones en lote baldío recibido en arrendamiento para dedicarlo a parqueo según meta propuesta. No es punto que pueda obstaculizar la acción intentada si se repara en la disposición DECIMA PRIMERA del concordato de folios 2 y 3. De estimar la accionada que se está produciendo, en su demérito, un enriquecimiento injusto a su alcance tiene la vía declarativa en donde puede alegarlo con ejercicio de la acción *de in rem verso*. No siendo este el Foro adecuado para someter a discusión si ha mediado un provecho económico torticero en pro de la demandante a expensas de la recurrente.

Los anteriores fragmentos de una sentencia judicial, que se supone tiene que ser bien comprendida por las personas que solicitaron justicia a los Tribunales a resolver sus divergencias, no quedarían muy entendidas de lo que quiso decir el Juez en su sentencia: Para ello entonces requerirían de un profesional en Derecho que les interprete qué quiso decir la sentencia, con lo cual el abogado que contraten seguramente tendrá que interpretar con su conocimiento técnico, las palabras judiciales de la siguiente forma: Respecto al primer párrafo:

Según el contenido y argumentos que están en la sentencia que se apeló, todos están plenamente justificados, por eso el Juez está de acuerdo con eso y lo aprueba también. También el juez que conoce de la apelación está de acuerdo con aquello que no se tenía por probado pues no tenía las suficientes pruebas.

En el segundo caso, el abogado seguramente tendrá que interpretar lo siguiente:

Se acepta haciendo una deducción de lo que está en el expediente, que se hicieron trabajo u obras en un lote desocupado para dedicarlo a parqueo. Esto no puede ser un obstáculo para intentar desalojar el lote ya que esto lo posibilita el contrato firmado en las hojas 2 y 3. De considerar el demandado que se está produciendo en contra suya un enriquecimiento sin causa, puede ir a los Tribunales a demandar a quien lo demandó (acción de *in rem verso*). Entonces no es este el juicio para que el juez analice si el demandado utilizó un beneficio injusto (torticero) en contra de quien demandó”.

Otro ejemplo también a nivel judicial, la Sentencia 1078 del Tribunal Primero Civil de San José de las nueve horas treinta minutos del doce de setiembre del año dos mil uno, en un considerando indica:

Este sumario tiene como pedestal de apoyo adversión extendida por el Contador Público...”, lo cual quiere decir: “Este expediente se fundamenta en lo que dijo el Contador Público”. Finalmente, esta misma Sentencia señala en otro considerando indica de forma totalmente confusa para el no profesional en Derecho, lo siguiente: “En puridad de verdad el legislador, al concebir el actual artículo 611 del Código de Comercio, no reglamentó los arquetipos formales que debe encerrar la certificación que extienda un avezado en Contaduría para catapultar lite similar a la sub examine. Esa aparente laguna se ha encargado de llenarla el usus fori de esta Cámara que, sin usurpar potestades que no le corresponden, ha contribuido a informar el ordenamiento jurídico.

Lo cual se interpreta de la siguiente manera:

Cuando se hizo el artículo 611 del Código de Comercio no tomó en cuenta las formalidades que tiene una certificación que hace un experimentado contador para impulsar un pleito como el presente.

5 Conclusiones

La relación entre los procesos jurídico-administrativos y los procesos académicos en instituciones de educación superior está regulada por normas y reglamentos muy estandarizados, que desde la perspectiva lingüística pueden ser bastante accesibles al entendimiento del usuario. El tipo de léxico y las estructuras gramaticales, sin embargo, suelen generar una apreciación del texto jurídico administrativo de texto complejo y de difícil comprensión, que produce sensación de incertidumbre en el usuario no especializado. Las restricciones que sufre el lector en estos procesos de comunicación, hacen que muchas veces se sienta indefenso cuando las mismas, más bien apuntan a mantenerlo al margen de interpretaciones del discurso realizadas por los participantes del proceso.

El análisis del texto jurídico-administrativo que se propone busca alejar al usuario no especializado de la percepción de aparente texto fallido que normalmente se considera que es, y espera mostrarlo como un texto muy restrictivo que más bien busca proteger al ciudadano por medio de un uso especial de la lengua estándar que le es ajeno. Así se entiende por qué el texto resulta más complejo cuando se trata de regular o legislar el derecho del administrado y parece volverse más explícito y prolijo en los detalles cuando busca su protección. Es cierto que muchas veces el lector común sufre restricciones en su comunicación; sin embargo, se considera que los elementos lingüísticos analizados y su correcta verificación bien puede orientar al usuario no especialista a dominarlo en igualdad de condiciones.

El aporte de estudios enmarcados de Lingüística Forense en el contexto académico, vislumbra amplias posibilidades de investigación derivadas de las reacciones tanto de del mundo académico como del jurídico, para la aplicación de métodos de análisis que aporten evidencias lingüísticas incontestables en el ámbito jurídico. El lingüista, en su papel de investigador y docente, tiene la obligación de luchar porque el texto

jurídico-administrativo se entienda y actualice, es decir, se acerque al uso común. Mientras eso ocurre, el jurista en su papel de mediador, ha de intentar proporcionar a los usuarios no especialistas de los instrumentos necesarios para convertirse en interlocutores capaces de enfrentarse a ese tipo de texto en condiciones de igualdad.

Referencias

- Alcaráz Varó, Enrique. *El inglés jurídico. Textos y documentos*. Barcelona, Ariel, 1994. Impreso.
- y otros. *El inglés jurídico norteamericano*. Barcelona, Ariel, 2002. Impreso.
- Álvarez, M. *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: Arco Libros, 1995. Impreso.
- Arévalo de Schacht, Isabel. *Guía de la redacción legal (Código napoleónico)/Guide for the elaboration of legal documents*. Caracas: Dun & Bradstreet, 1997. Impreso.
- Asamblea Legislativa. “El uso del lenguaje en la creación de la norma jurídica”. *Revista Parlamentaria*. Volumen 16, número 1, 2008. Impreso.
- Castellón Alcalá, Heraclia. *Los textos administrativos*. Madrid: Arco Libros, 2000. Impreso.
- Conley, John M. y William M. O’Barr. *Just Words, Language and Power*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005. Impreso.
- Delgado, Jaime. *Análisis del discurso político e ideológico*. Heredia: EUNA, 1980. Impreso.
- De Miguel, Elena. *Texto jurídico-administrativo: análisis de una orden ministerial*. Universidad Autónoma de Madrid: CLAC 4, 2000. Impreso.
- Gibbons, John. *Forensic Linguistics An Introduction to the Language in the Justice System*. Londres: Blackwell Publishing, 2003. Impreso.
- Millán Garrido, Antonio. *Libro de estilo para juristas. Normas básicas y reglas técnicas para la elaboración del trabajo académico*. Barcelona: BOSCH Casa Editorial, 1997. Impreso.
- Mora Espinoza, Álvaro E. “El control jurisdiccional frente a la aplicación de los conceptos jurídicos indeterminados por parte de la administración pública”. En: *Revista Iberoamericana de Derecho Público y Administrativo*, Año 7, No. 8-2007. Impreso.
- Navas Gutiérrez, Rogelio. *Inglés jurídico: Derecho comparado*. San José: Cuadernos Jurídicos no. 2 del Colegio de Abogados, 1989. Impreso.
- Pacheco, Ana Teresa y Luis Emilio Flores. *La investigación como proceso de construcción del conocimiento*. Heredia: EUNA, 1993. Impreso.
- Quesada Pacheco, Jorge Arturo. *El lenguaje jurídico: la alteración textual y contextual*. San José: EUNED, 2000. Impreso.
- San Ginés Aguilar, Pedro y otros. *Introducción a la traducción jurídica y jurada. Orientaciones metodológicas para la realización de traducciones juradas y documentos jurídicos*. Granada: Editorial Comares, 1996. Impreso.
- Santana Lario, Juan y Marta Falces Sierra. “Any statement you make can be used against you in a court of law”: Introducción a la Lingüística Forense. Granada: *Forensic Linguistics*, 8(1), 2000. 113-122. En línea.
- Tiersma, Peter M. *Legal Language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999. Impreso.

Tribunal Universitario de Apelaciones de la Universidad Nacional. *Jurisprudencia Considerandos 2006*. Heredia: Departamento de Publicaciones de la UNA, 2006. Impreso.

_____. *Considerandos 2010*. Heredia: Departamento de Publicaciones de la UNA, 2010. Impreso.

Wydick, Richard. *Plain English for Lawyers*. North Carolina: Carolina Academic Press, 2002. Impreso.

Álvaro Enrique Mora Espinoza

Doctor en Derecho Administrativo de la Universidad Complutense de Madrid con distinción Sobresaliente Cum Laude. Licenciado en Derecho y Notario Público de la Universidad de Costa Rica con posgrado académico en Modernización de la Administración Pública del Instituto Nacional de Administración Pública de México. Con cursos en el Institute of International Public Law and International Relations, Aristoteles University, Thessaloniki-Greece, Michigan State University, Institute for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, Washington, USA Centro de Estudios Constitucionales, España. Tiene más de 20 años de experiencia en docencia universitaria impartiendo cátedra de Derecho Administrativo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica y Ética y Legislación Educativa en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional. Profesor invitado de la Universidad de Granada, España, Universidad Las Tunas, Cuba y Universidad de Camagüey, Cuba. Director Ejecutivo de la Asociación Iberoamericana de Derecho Público y Administrativo y Director de la Revista Iberoamericana de Derecho Público y Administrativo. Evaluador colaborador de la Revista EDUCARE del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la UNA y miembro de Consejo Editorial de la Editorial Jurídica ISOLMA. Asesor Jurídico de la Rectoría y Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional. Cuenta con amplia experiencia en investigación en los campos del Derecho y ramas conexas. Autor de varios libros y artículos sobre Derecho Administrativo, Administración Pública, Legislación Educativa, Ética y Bioética.

Dirección postal Apartado 798-2150 Moravia, Costa Rica

Bianchinetta Benavides Segura

Máster en Traducción de la Universidad Nacional. Estudios de posgrado en Lingüística en The University of Chicago y en la Universidad de Costa Rica. Más de 10 años de experiencia en docencia universitaria en lingüística, lingüística aplicada y traducción. Cuenta con estudios de actualización profesional en distintas especialidades de la lingüística y lingüística aplicada en Costa Rica y en el exterior. Miembro del Consejo Editorial EUNA. Evaluadora externa de la Revista *HISPANIA* de la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* y de la Revista *Actualidades Educativas* de la Facultad de Educación de la UCR. Ha coordinado proyectos de investigación y extensión en la Universidad Nacional y en otras instituciones. Autora de varios artículos y ponencias sobre lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y traducción.

Dirección postal Apartado 2809-3000 Heredia, Costa Rica.

¿Existe una relación entre nuestra lengua materna y nuestra percepción del mundo?

Andrew Smith

Universidad Nacional, Costa Rica
asmith@ice.co.cr

Resumen: La hipótesis Whorfiana, o la hipótesis de Sapir-Whorf como también se le conoce, es una reconocida hipótesis bastante controversial pues sostiene que nuestra lengua materna afecta la manera en que percibimos el mundo. En las décadas de 1950 y 1960 esta hipótesis fue estudiada y utilizada en investigaciones y en ese entonces era ampliamente aceptada. Sin embargo, después de una extensa investigación, esta hipótesis fue rechazada ya que era difícil demostrar su validez. Incluso hoy en día, la hipótesis sigue siendo controversial, pues no puede ni comprobarse ni ser refutada. Así el presente trabajo muestra que aunque esta hipótesis ya no es ampliamente aceptada, su premisa básica resulta valiosa cuando se estudian y comparan diferentes lenguas. Entonces, ejemplos en inglés, francés y español se analizarán para mostrar que ciertas expresiones, verbos y otros aspectos gramaticales pueden desarrollar en hablantes nativos de cada una de estas lenguas, diferentes percepciones del mundo.

Palabras clave: La hipótesis Whorfiana, la hipótesis de Sapir-Whorf, identidades culturales, percepciones culturales de hablantes nativos, identidades nacionales

Abstract: The Whorfian hypothesis, or the Sapir-Whorf hypothesis as it is also called, is a well-known and controversial idea that states that our native language will affect the way that we view or perceive the world; therefore, people who speak different languages have different perceptions of the world. In the 1950s and 1960s this hypothesis was studied and used for research. At that time it was widely accepted. However later, with continuous research the hypothesis was rejected since studies showed that it was difficult if not impossible to prove its validity. Even today it remains controversial since it can neither really be proved nor refuted. This paper will show that even if this hypothesis is no longer widely accepted, its basic premise is valid when one closely studies and compares different languages. Examples from English, French and Spanish will be analyzed to show that certain expressions, verbs, and other grammatical points actually can give native speakers of each language different perceptions of the world.

Keywords: Whorfian hypothesis, Sapir-Whorf hypothesis, cultural identities, cultural perceptions, native speaker's cultural views, national identities

La hipótesis Sapir-Whorf señala que los hablantes de diferentes lenguas verán el mundo diferente debido a que las estructuras de sus respectivas lenguas maternas influyen en cómo ellos/ellas perciben y entienden el mundo (Gentner, Goldin-Meadow, 2003, 4). En otras palabras, como Stuart Chase indica, “La imagen del Universo varía de lengua a lengua” (citado en Whorf, 1971, 8). A pesar de que la hipótesis Whorfiana no es actualmente aceptada como un postulado completamente válido, no es fácil el demostrar

que es incorrecta y algunas veces al tratar de afirmar su invalidez, se termina defendiéndola en lugar de refutarla. Devitt and Sterenly, por ejemplo, cuando juzgan la hipótesis en mención dicen que toda lengua nos brinda “with most of our concepts” (la mayoría de nuestros conceptos, 1987, 178). Así estos conceptos permiten la visualización del universo mencionado por Chase.

Como Gentner and Goldin-Meadow lo indican, la aseveración de Devitt y Sterenly defiende la hipótesis Whorfiana en lugar de restarle validez (2003, 3). Además, la observación de Pinker al expresar que Whorf estaba en lo correcto en el sentido de que “One’s language does determine how one conceptualizes reality when one has to talk about it” (la lengua de uno determina cómo uno conceptualiza la realidad cuando uno habla de ella, citado en Gentner, Goldin-Meadow, 2003, 8) parece también defender la hipótesis de Whorf en lugar de atacarla. Después de todo, el conceptualizar la realidad para hablar de ella muestra en esta acción nuestras propias percepciones de la realidad. Finalmente, es Gentner en su artículo titulado “Why We’re So Smart” quien manifiesta que en cuanto a la hipótesis Whorfiana se refiere, “Current research continues to find mixed results” (la investigación actual continúa descubriendo resultados diferentes, 2003, 223).

Los estudios realizados en este sentido tales como análisis de relaciones de espacio y conceptos de color han mostrado que los hablantes de lenguas diferentes perciben algunas nociones y objetos de forma diferente, según sus lenguas nativas respectivas (Gentner, Goldin-Meadow, 2003, 7-8). Así el propósito de este ensayo es el mostrar que la hipótesis Whorfiana, a pesar de que no es aceptada en la actualidad por una aparente falta de fundamento o constatación, puede ser considerada válida y muy valiosa para explorar áreas específicas en el estudio de un idioma. Estructuras gramaticales, ejemplos lexicales e incluso expresiones idiomáticas en español, inglés y francés, analizados en el presente trabajo, revelan que la percepción de mundo puede estar condicionada por la lengua madre del hablante.

Un ejemplo claro de cómo la lengua nativa puede moldear la visión de mundo se observa en el trato social que se establece en el uso de pronombres personales: *tú/vos* y *usted* en español, *tu* y *vous* en francés y *you* en inglés. En español el pronombre *usted* se usa para mostrar respeto o cortesía. Los pronombres *tú* y *vos*, dependiendo del país donde se utilicen, indican confianza o familiaridad entre los hablantes, pero también pueden indicar falta de respeto si se utiliza en yuxtaposición con el *usted*. Un ejemplo sería cuando alguien utiliza el *usted* y se le responde con *vos* o *tú*, claro está todo esto estaría condicionado a la situación o circunstancia en que se presenta la conversación. La selección de *tú* o *vos* puede también estar determinada según la edad de los hablantes. La gente joven se tutea o vocea, pero al dirigirse a una persona mayor utilizan el *usted* (*Nueva gramática de la lengua española*, 2010, 322).

En francés, el uso de estos pronombres es básicamente el mismo que en español, aunque *vous* es también el plural de la forma *tu* y entonces significa *usted* o *ustedes*. Sin embargo, en cuanto a la diferencia de discursos formales e informales se refiere, el uso de los pronombres en francés para referirse a la segunda persona gramatical es idéntico al uso de éstos en español: *Tu* en francés, además de mostrar confianza y familiaridad como en español con el uso del *vos* o el *tú*, puede indicar arrogancia o incluso desdén al ser utilizado para referirse a una persona que inició la conversación con el *vous* o sea el

equivalente al *usted* en español y se le contesta con *tu*. Esto indica que la persona que hace el cambio al *tu* podría sentirse superior a su interlocutor (*Bon Usage*, 1980, 560).

Las reglas sociales que determinan la selección entre *tú* y *usted* en español, y *tu* y *vous* en francés son complejas y sutiles. Por consiguiente, la persona debe ser hablante nativo o debe haber vivido en un país donde se hable alguna de estas lenguas durante varios años para comprender su uso y sus efectos e intenciones en los interlocutores. Por ejemplo en Costa Rica, la percepción del hablante tico al escoger entre estos pronombres es más compleja que la del hablante francés. En Francia, cuando dos personas deciden cambiar del trato formal del *vous* al trato más informal del *tu*, este cambio es permanente. Esto no ocurre así en el español del costarricense en donde incluso los miembros de una misma familia utilizan el *usted* y el *vos* entre ellos indistintamente y por diversas razones. En este caso, sería la percepción de familiaridad lo que varía en los hablantes de francés y de español. En el primero la familiaridad se mantiene, en el segundo ésta se otorga según la ocasión. En el caso del hablante costarricense, éste no sólo debe escoger como se dirigirá a una persona, si de *usted* o de *vos*, sino también cuándo lo hará. Los diferentes estados de ánimo y las distintas circunstancias pueden determinar el uso de estos pronombres y su efecto social y psicológico en los hablantes. Por ejemplo, se crea seguridad en el oyente al ser tratado con familiaridad y se genera satisfacción en el oyente al ser tratado con respeto.

El hablante nativo de inglés no se ve forzado a realizar ningún cambio de pronombres para mostrar igualdad, inferioridad o superioridad con relación a su interlocutor, pues en la lengua inglesa solo existe el pronombre *you* para la segunda persona ya sea singular o plural. Es decir, este hablante no tiene que mostrar confianza o respecto desde un principio, pues no es necesario verbalizar la percepción del otro mediante el uso de diferentes pronombres. Así, incluso este hablante puede reservar su opinión o juicio con relación a la persona a quien se está dirigiendo al no tener que utilizar un pronombre determinado según el tipo de relación o de situación. Por lo tanto, si el hablante de lengua inglesa decide mostrar respeto, confianza o desdén tendrá que hacerlo mediante el uso de palabras específicas como *Sir* o *Ma'am* para indicar respecto o si no *pal*, *buddy* o *big guy* para mostrar una relación de más confianza. Puesto que no es posible demostrar desdén o falta de respeto mediante el uso del pronombre *you*, el tono de las palabras, la articulación de gestos o el uso de términos definidos como *Charley* o *chump* al dirigirse a un hombre y *lady* o *sweetheart* para dirigirse a una mujer, serán utilizados en este caso. La relación se establece según el contexto y la situación ya que no puede ser evidenciada por el uso de diferentes pronombres.

Esta diferencia del uso de la segunda persona pronominal ya sea en español, inglés y francés tiene un efecto psicológico en los hablantes de cada idioma mencionado. Por ejemplo, un hablante nativo de inglés no está acostumbrado a hacer diferencia de pronombres y entonces al aprender una lengua extranjera como el español enfrenta por primera vez el concepto de formalidad o informalidad cuando se dirige a una persona (Slobin, año, 160). Así el hablante de inglés quien solo ha utilizado *you*, no tiene que mostrar el grado de respeto o confianza por una persona desde el momento en que la interpela decidiendo si debe usar *tú/vos* o *usted*. Entonces para dirigirse al Presidente de la República, al Papa, a la Reina, al jefe, a un niño, a un subalterno o a un mendigo utiliza el mismo pronombre *you* y por consiguiente, no hay un marcador de respeto, confianza o desdén que conscientemente deba utilizar para evidenciar su relación con la otra

persona y así, tal clasificación tampoco se hace evidente en la mente de la otra persona a quien se dirige. Hay menos tensión en las conversaciones al utilizar un pronombre neutro, pero al mismo tiempo hay más expectativa en la relación que tendrá que desarrollarse más para que ésta se defina. En este caso la interpelación del sujeto, aunque carezca de pronombres definidos que la regulen, siempre se llevará a cabo, pues como Althusser afirma, “he becomes a subject. Why? Because he has recognized that the hail was really addressed to him” (la persona se hace sujeto. ¿Por qué? Porque ésta reconoce que el llamado fue realmente dirigido a ella, citado en Wolfreys, 2004, 113).

El género gramatical en las palabras, sean sustantivos, adjetivos o artículos, es otro aspecto de una lengua que condiciona las percepciones que las personas tienen de los objetos o conceptos. En lenguas como el español o el francés el sustantivo es usualmente masculino o femenino. Se debe aclarar que estudios se han realizado sobre este aspecto en donde se observó que el género gramatical de los sustantivos afecta las percepciones de los seres y objetos que nos rodean (Boroditsky, Schmidt y Phillips, 2003, 64-66). Según lo anterior puede resultar lógico que un hablante nativo de español o de francés perciba que una tortuga tiene género femenino puesto que la palabra *tortuga* o *tortue* es femenina en ambas lenguas, habiendo en realidad tortugas macho y tortugas hembra. Sin embargo la percepción de un hablante de español y de un hablante de francés con relación a un automóvil es diferente pues la palabra, *auto* o *carro*, es masculina en español, mientras que *voiture* es femenina en francés. El hablante de español probablemente transferirá características masculinas y el hablante francés características femeninas al automóvil. Resultaría interesante hacer un estudio de los diseños y estilos de automóviles para valorar las posibles diferencias en vehículos españoles y franceses. También resultaría revelador analizar el uso y la forma de categorizar los automóviles en ambas culturas.

Por otro lado, un hablante de idioma inglés no verá al automóvil como masculino o femenino sino como un medio de transporte neutro, representado en la palabra *car*, pues el género gramatical no se da en la lengua inglesa, a menos que sea obvio por la palabra misma como en el caso de *man* y *woman* o *cow* y *bull* en donde el género queda claramente establecido. El pronombre neutral *it* en inglés generalmente elimina el aprendizaje de una lengua con género, y entonces al tener que aprender español o francés el hablante nativo de inglés estará forzado a percibir nombres como masculinos o femeninos y esto podrá ocasionar cambios en sus previas percepciones. Tomemos como ejemplo la palabra ballena en inglés, *whale*. Sería muy probable que si a un hablante de inglés se le solicitara adscribir un género a este animal, él posiblemente optaría por el género masculino si lo asocia con las características propias de una ballena, animal enorme, fuerte y poderoso, características propias de una sociedad patriarcal que ésta usualmente asocia con lo masculino. Pero cuando este hablante aprende que en español o en francés la palabra *ballena/baleine* es femenina, su percepción del animal se modifica al tener que utilizar el género establecido. Según el concepto de fenomenología que utiliza el crítico alemán Wolfgang Iser en sus teorías de percepción y recepción, la mente humana no puede ignorar lo que ya ha asimilado; sin embargo, las modificaciones de percepción se dan y lo que más vale es el efecto sobre la persona que realiza esta percepción (citado en Guerin, 2005, 355).

Otro caso interesante es el de la voz pasiva, forma gramatical en donde el sujeto y el objeto de un verbo transitivo son intercambiables, normalmente para enfatizar ya sea al sujeto o al objeto de la oración. Como ejemplo tenemos la siguiente oración: *El ladrón*

robó el dinero; el ladrón, siendo el sujeto, recibe más énfasis al ser el agente ejecutor de la acción definida. Si se quisiera enfatizar al dinero robado y no al ladrón, se utiliza la voz pasiva y la oración se lee: *El dinero fue robado por el ladrón*. Esta estructura es similar en inglés y en francés, pero el español presenta una variante interesante que será analizada a continuación.

La voz pasiva refleja o pasiva con *se* existe en español en oraciones como la siguiente: *Las noticias se recibieron ayer*. En esta construcción “se presenta un estado de cosas en el que se menciona cierta acción y también la entidad que la recibe, pero no se especifica el agente que la lleva a cabo” (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2010, 783). Esta forma verbal constituye un caso claro en donde el hablante nativo de español tiene la opción de manipular la realidad de una situación, lo cual no se da u ocurre tan fácilmente en inglés o en francés. Así, si el hablante de español pierde algo puede decir: “*El documento se perdió*” en lugar de decir “*Perdí el documento*”. Si quiebra algo el hablante puede decir: “*Se quebró el vaso*” en lugar de decir “*Quebré el vaso*”. O si quemó la comida él/ella podría decir que ésta *se quemó*. El punto aquí es que con la forma pasiva de *se*, el hablante de español puede utilizar la lengua para manipular lo que realmente ocurrió y evadir su responsabilidad en la acción cometida. Aunque esta misma construcción verbal existe en francés con menos frecuencia, su uso parecería artificial o incluso incorrecto si se usara en el mismo sentido que se usa en español. Por consiguiente el hablante de francés no cuenta con la misma conveniente opción de presentar las acciones ejecutadas por él mismo en una forma impersonal en donde se evaden responsabilidades.

Un hablante de inglés si tiene este tipo de estructura gramatical de voz pasiva para poner énfasis en el objeto o evadir su culpa como sujeto. Si quebrara un florero, él podría decir *The vase got broken*, que literalmente se traduce como *El florero fue quebrado*, en lugar de admitir su culpa al evitar decir *I broke the vase*. También podría decir *The vase broke* (Tomasello, 2003, 52). Sin embargo, en inglés o en francés, estas formas generan desconfianza y sospecha, pues no son naturales y se hace obvio que al decirlas alguien está tratando de ocultar algo. El que escucha sospecharía de cómo y por qué se quebró el florero y muy probablemente querría saber quién lo quebró. En todo caso, sería injusto decir que los hablantes nativos de lengua española tienen el hábito de usar esta forma verbal para evadir responsabilidades todo el tiempo. No obstante la forma existe de forma natural en dicha lengua y su uso es frecuente ya sea consciente, lo cual podría ser muy conveniente, o inconscientemente, por la forma habitual del uso gramatical que lo demanda.

Otro caso claro en donde la percepción de la realidad puede ser modificada por la lengua se aprecia en el uso del verbo *ser/estar* en español. Es importante señalar que el español no es la única lengua que tiene dos palabras para este verbo, por ejemplo el japonés tienen también dos vocablos *iru* y *aru* (Inagaki y Hatano, 2003, 319); en realidad un estudio comparativo entre ambas lenguas resultaría bastante interesante. Se debe destacar que para un hablante nativo de español el uso de esta forma verbal no está muy claro y a veces tampoco resulta muy lógico. En teoría *ser* se usa para describir características permanentes como se ve en la frase *Soy extranjero*. *Estar* se usa supuestamente para designar características transitorias como en la oración *Estoy cansado*. Sin embargo, existen muchas contradicciones y excepciones a esta regla básica (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2010, 712-13). Algunos ejemplos se observan

en las siguientes oraciones: *La fiesta es a las 8 p.m.* donde la noción de tiempo, la cual es transitoria, se expresa con el verbo ser (Villalobos y Alfaro, 1996, 65). Se dice *Mi tío está muerto* aunque la muerte sea un estado permanente y no una condición transitoria (Ross, 1992, 81).

Excepciones como éstas abundan, sin embargo, el punto que se quiere establecer es que cada vez que un hablante de lengua española tiene que describir o clasificar algo o a alguien, el hablante debe escoger, consciente o inconscientemente, *ser* o *estar* y según esta escogencia, su percepción se moldea, ya sea porque la lengua misma determina el uso de una de estas formas ya establecidas o porque el hablante escoge una de ellas para especificar más claramente su percepción. Por ejemplo una persona puede decir *Soy viudo* si no tiene intención de volver a casarse, o puede decir *Estoy viudo* considerándolo como un estado transitorio que puede cambiar. En francés y en inglés simplemente no se presenta esta posibilidad ya que hay solamente una forma verbal *être* en francés y *to be* en inglés para expresar los verbos *ser* y *estar*. En estas lenguas es el tiempo verbal de la acción lo que determina su carácter transitorio o permanente.

Se da a menudo el caso de que una lengua tenga solo una palabra para expresar una idea la cual tiene dos palabras para expresar lo mismo en otra lengua, así como previamente lo vimos en la forma verbal ser/estar. Estas dos palabras en la lengua respectiva perfilan mejor la percepción de las cosas, las cuales son descritas con solo un vocablo en otro idioma. Un ejemplo típico en español es el uso de las preposiciones *por* y *para* las cuales usualmente se traducen en una sola palabra como *for* in English y *pour* en francés. Así, en español se dice: *Yo trabajo por el dinero/Yo trabajo para tí/vos*, mientras que en inglés se dice: *I work for the money/I work for you* y en francés se dice: *Je travaille pour l'argent/Je travaille pour vous*. En este caso, en la lengua española la acción va dirigida a la persona o a un objeto y de esto depende el cambio de preposición. No se muestra esta doble vía con diferenciación preposicional en las otras dos lenguas. Por consiguiente, para un estudiante de lenguas extranjeras el uso correcto de preposiciones es difícil, pues en su mente ya tiene parámetros de uso de estas palabras tal y como está establecido en su lengua nativa.

Otro ejemplo interesante de la lengua española son los verbos *conocer* y *saber*, los cuales son *connaître* y *savoir* en francés y su uso es básicamente el mismo en estos dos idiomas. La lengua inglesa solamente utiliza un verbo, *to know*, para designar ambas acciones. En este caso, los hablantes de español y de francés tienen que analizar lo conocido y lo sabido y esto representa un proceso y un desarrollo de las acciones. No obstante en el idioma inglés se usa un solo verbo que tiene implícito todos las etapas del proceso asimilar y concretizar el conocimiento en el verbo *to know*, lo que se enfatiza entonces no es el proceso en etapas de la adquisición de conocimiento, sino el producto, el conocimiento mismo.

La lengua española tiene tres verbos: *jugar*, *tocar* y *actuar* los cuales normalmente se traducen como *jouer* en francés y *to play* en inglés. En este caso, si los tres verbos de español son usados con uno solo en francés o en inglés, es claro que esta acción sea percibida diferente en la lengua española que en las otras dos lenguas por sus hablantes respectivos. En francés *jouer* y en inglés *to play* describen acciones como personas jugando, practicando deportes, actuando en obras de teatro y en cine o tocando instrumentos musicales, la idea de disfrutar en todas estas acciones las está unificando en un mismo vocablo. En cambio, en español varios verbos diferentes describen estas

mismas acciones. Así, se especifica más la acción en español para mostrar la diferenciación, mientras que en las otras dos lenguas la diferenciación se basa en la escogencia del sujeto y sus respectivos complementos.

Parecería que la lengua española es más compleja que las otras dos lenguas, pues en varios de los ejemplos dados ésta utiliza más vocablos, mientras que las otras lenguas, inglés y francés, necesitan de uno solo para expresar lo mismo. Este hecho muestra como un hablante nativo de español debe analizar con más detalle lo que está diciendo para escoger la palabra correcta, cosa que el hablante de inglés y a veces el hablante de francés, no debe hacer por el léxico más sistematizado de su misma lengua. Podría decirse que el hablante de español debería ser más analítico, pues debe contemplar más vocablos para su escogencia de palabras, *le mot juste* como diría Flaubert, y así especificar el significado que quiere transmitir.

Esta diferencia puede apreciarse en otra estructura gramatical la cual se da en el uso de la conjunción de tiempo *cuando*. Esta palabra es seguida por un tiempo verbal diferente tanto en español, como en francés y en inglés. En español esta conjunción demanda el modo subjuntivo para referirse a un evento que no ha ocurrido, a un evento futuro (Dominicis y Reynolds, 1987, 133). La frase *Comeremos cuando vengamos del supermercado* presenta el tiempo futuro junto con el modo subjuntivo para expresar que la acción se podría realizar posteriormente. En francés la misma conjunción *cuando* es seguida del tiempo futuro, ya sea simple o compuesto, dependiendo del contexto, pero no del tiempo subjuntivo como se vio en español. La oración en francés sería entonces *Nous mangerons quand nous viendrons du supermarché*. En inglés es el tiempo presente el que se requiere después de usar la preposición *cuando* y se dice entonces *We will eat when we get back from the supermarket*. Un análisis de estas tres lenguas sobre este ejemplo en particular demuestra que la lengua española presenta duda al usar el tiempo subjuntivo, duda en el sentido de que la gente que va a ir al supermercado regresará a tiempo para comer. En la lengua francesa no se ve tal duda, pues el tiempo futuro es el usado. En la lengua inglesa la certitud es más directa, pues se utiliza el presente después de la conjunción y así el margen de duda es nulo en inglés, ellos regresan del supermercado y entonces comerán. Por lo tanto, la percepción de los eventos, en este caso en particular, el regreso del supermercado está controlado y modificado de acuerdo a la estructura verbal de cada lengua y esto hace que la percepción de certitud o duda sea diferente ya que la percepción de cada hablante cambia según la estructura gramatical de su lengua materna.

Las diferentes percepciones o visiones de mundo también puede observarse en las formas de saludo de estas tres lenguas. Para ilustrar lo anterior se analizarán las palabras o frases que se utilizan para despedirse. En español se dice *adiós*, en francés *au revoir* y en inglés *good-bye* o *good-bye*. Aunque son formas diferentes que muestran orígenes diferentes, todas ellas se usan por la misma razón, es decir, para despedirse. Con la palabra *adiós* la persona interpelada es enviada al ser supremo, a Dios. En francés *au revoir* literalmente significa *hasta que nos volvamos a ver otra vez*, en otras palabras, es cuestión de tiempo el volverse a ver. En inglés se da una connotación religiosa similar a la del español, pues la expresión *good-bye* proviene de la frase *God be with you*. Como antes se indicó el uso de las tres palabras es prácticamente el mismo; sin embargo, el idioma español cuando se utiliza en Costa Rica presenta una variación cultural bastante interesante que se verá a continuación.

Cuando uno se encuentra con una persona por primera vez y sobre todo si uno va en una dirección opuesta, hay una tendencia a usar la palabra *adiós* en lugar de *hola*, si la intención no es la de detenerse para hablar con esa persona. Esto jamás ocurre en francés ni en inglés, al menos no se da ni en Francia ni en los Estados Unidos. En estos países, cuando uno se encuentra una persona por primera vez se dice o *bonjour* o *hello*, pero nunca un equivalente a la palabra *adiós*. Para usar la frase *good-bye* uno tendría que parar, hablar con la persona y solamente cuando ya se está alejando se dirá *good-bye*. Lo anterior ocurre similarmente en la lengua francesa. Por tanto el ejemplo ilustra una interesante diferencia cultural expresada mediante la lengua. Una posible interpretación del uso atípico de la expresión *adiós* en español en esta circunstancia, sería que el interlocutor se da cuenta que no tiene tiempo para entablar una conversación, pero aun así, no quiere ignorar a la otra persona e incluso la encomienda a Dios. La pregunta es entonces: la lengua hace la cultura o la cultura hace la lengua producto de la interacción social?

Un ejemplo similar se presenta con otras formas típicas de saludo en las tres lenguas. En inglés uno dice *good morning* temprano en la mañana, *good afternoon* después de las 3 o 4 p.m., *good evening* a las 5 p.m. and *good night* cuando uno se va a acostar o cuando se va a despedir definitivamente al final del día. La expresión *good day* puede usarse durante el día, incluso para despedirse, pero es menos frecuente. En español o en francés no hay saludo específico para el tiempo de la mañana, se comienza el día con un *buenos días* o con un *bonjour*.

Curiosamente en Costa Rica se usa el saludo de *buenas tardes* a las 12:01p.m. En francés, no hay saludo equivalente para dar las buenas tardes. La lengua española no hace diferencia entre la tarde y el período anterior a las 7 p.m. que sería el *good evening* usado en la lengua inglesa. La lengua francesa tampoco tiene un saludo equivalente para este mismo periodo anteriormente mencionado, pues el *bonsoir* cubre tanto las 3 p.m. como las 5 o 6 p.m. El único similar en las tres lenguas que coincide en ocurrencia y significado es el saludo de *buenas noches*, *good night* y *bonne nuit*. Con los ejemplos anteriores podemos apreciar que las diferencias de estas tres lenguas son también culturales y se evidencian en la concepción de tiempo y la visualización horaria de cada una de ellas.

Esta diferencia de formas de saludo y concepción de tiempo se hace más elocuente en las culturas de raza negra de África del este y en la provincia de Limón en Costa Rica (y probablemente en la mayoría de las culturas afro-caribeñas). En Francia se dice *bonsoir* a las 5 p.m. mientras que los nativos hablantes franceses de África del este dicen *bonsoir* al medio día. En Estados Unidos se dice *good evening* como a las 5 o 6 p.m. mientras que en Limón, Costa Rica la comunidad afro-caribeña de habla inglesa dice *good evening* después de mediodía. Definitivamente la elección del saludo no depende de la lengua que se hable, pues en ese caso las diferentes percepciones de tiempo ilustran interesantes diferencias culturales. Otra vez nos preguntamos: es la cultura la que modifica la lengua o viceversa?

Un ejemplo muy particular en cuanto a tiempo se refiere es el concepto de *la hora tica* en Costa Rica, noción que ilustra un periodo más tarde de la hora señalada. Con esta expresión, bastante popular, se justifica el hecho de que alguien llegue tarde de la hora prevista. El uso de esta expresión pareciera indicar que está bien el llegar tarde, o al menos se comprende culturalmente. No existe una expresión similar ni en inglés ni en

francés. Sin embargo, no quiere decir esto que los hablantes de estas lenguas nunca lleguen tarde. Además es importante aclarar que la mayoría de los Costarricenses comprende que la frase no debe ser una justificación válida por la llegada tardía. No obstante la expresión existe, flexibiliza la concepción y percepción del tiempo, ofrece una justificación que es tolerada socialmente y es utilizada muy regularmente.

Otra expresión de tiempo bastante peculiar en la lengua española y que se usa mucho en Costa Rica es la siguiente: *Ahora más tarde*. Con ella el hablante dice que no está listo para realizar algo en ese momento particular, pero que lo hará posteriormente. La expresión es interesante pues presenta una contradicción con el uso simultáneo de las palabras *ahora* y *tarde*. La expresión pareciera indicar que uno debe de esperarse a que la persona que la usa pueda ejecutar lo solicitado. Aunque tanto la lengua inglesa como la lengua francesa tienen expresiones que indican que las acciones serán ejecutadas posteriormente, ninguna de estas expresiones es contradictoria pues ninguna presenta al mismo tiempo las ideas de *ahora*, en este momento y *más tarde*, en un futuro, combinadas en una misma expresión. Pareciera que la concepción de tiempo es más flexible en la lengua española y esta flexibilidad se vislumbra en las actitudes y costumbres de sus hablantes.

Otra expresión interesante de la lengua española que se escucha frecuentemente en Costa Rica y que se refiere a un periodo de tiempo usado al vacacionar es la siguiente: *¿Cómo lo pasó?* Primero es importante aclarar que la palabra *vacación* es singular en inglés, mientras que ésta se pluraliza en español y en francés. La expresión antes citada de *¿Cómo lo pasó?* o *¿Cómo la pasó?* se usa a menudo cuando alguien ha vuelto de sus vacaciones. En inglés se preguntaría directamente: *How was your vacation?* o también se preguntaría: *Did you have a good time?*, la lengua define en la misma pregunta si se trata del tiempo o periodo de vacaciones o el tiempo usado durante las mismas. La lengua francesa haría alusión directa a las vacaciones o incluso más específicamente a algún periodo en particular como las pascuas, *les Pâques*. Así la pregunta sería: *Vous avez passé de bonnes vacances?* Uno podría hacer uso del pronombre *ce* en francés para referirse a las vacaciones, pero siempre se entendería que se refieren a ellas.

Sin embargo, en español la percepción de vacaciones se da un poco difusa por el tipo de pregunta que frecuentemente se utiliza, *¿Cómo lo pasaste o cómo la pasaste?* ¿Qué significa ese *lo*? ¿Es acaso el periodo de tiempo utilizado en las vacaciones? No podrían ser las vacaciones mismas, pues éstas son pluralizadas. Y en la pregunta *¿Cómo la pasaste?* ¿qué significa ese *la*? ¿Es simplemente una expresión coloquial que se entiende culturalmente? ¿Se refiere a las vacaciones o al tiempo de ocio y diversión? En suma, como se observa la percepción de tiempo de vacaciones es difusa debido al uso de *lo* y *la* en las preguntas formuladas en lengua española.

Otra diferencia cultural que se manifiesta en expresiones de estas tres lenguas anteriormente citadas es la frase *Si Dios quiere*, la cual pareciera mostrar una connotación religiosa. En español esta frase, *Si Dios quiere*, se utiliza con bastante frecuencia. Un ejemplo típico es cuando se dice: *Nos vemos mañana, si Dios quiere*. Esta expresión existe tanto en inglés como en francés: *God willing* y *si Dieu le veuille*, pero solo una persona extremadamente religiosa las usaría muy a menudo. Sin embargo, en Costa Rica su uso es muy frecuente y la expresión es utilizada en diversas situaciones, incluso cuando el hablante no sea una persona particularmente religiosa. En realidad, esta expresión también deja ver un margen de justificación, pues si la acción no se ejecuta no

es culpa de la persona ya que no era la voluntad de Dios. Nuevamente nos preguntamos: ¿qué condiciona a qué? ¿la lengua a la cultura o la cultura a la lengua? ¿Las creencias religiosas o las conveniencias personales?

Finalmente con la palabra *celajes* se muestra como un concepto cultural se manifiesta en la lengua o cómo la lengua refleja rasgos culturales al expresar una percepción de un evento o de un concepto. Cuando se observa la puesta de sol y cuando hay capas de nubes de un hermoso color anaranjado, en Costa Rica (y probablemente en otros países latinoamericanos) la gente no dice simplemente *puesta de sol*, sino utiliza la palabra *celajes*. Esta palabra está cargada de significado cultural. Los dos términos existen en español, *puesta de sol* y *celajes*; sin embargo, se le da preferencia al segundo, pues engloba ambos conceptos. En general, se habla de *celajes*, pero si se está en la playa se individualiza y se hace referencia a *la puesta de sol*. Para un hablante de inglés o de francés el término sería *sunset* o *le coucher du soleil*, pero él/ella no tiene una palabra que pueda expresar al mismo tiempo la condición del cielo en donde se vislumbrar la puesta de sol y las nubes anaranjadas que usualmente la acompañan. Si el hablante de lengua francesa o de lengua inglesa quisiera mencionar también la belleza de las nubes que forman el paisaje del atardecer, tendría que nombrarlas específicamente. Aunque el término *cloudscape* existe en inglés y éste sería una posible traducción literal para la palabra *celajes*, este término se utiliza para describir pinturas, pero no para el paisaje natural que se representan los *celajes*. En suma la palabra *celajes* ofrece al hablante de lengua española una forma muy conveniente y estética de describir su percepción de la puesta de sol y de lo que ocurre en el firmamento durante ese periodo del día. Así, la percepción del hablante de lengua española, en este caso, parece englobar más conceptos, mientras que en las otras dos lenguas se tiende a particularizar y enfatizar la puesta de sol. La pregunta sería entonces: ¿Reflejan las apreciaciones de la naturaleza rasgos culturales que se manifiestan en la lengua?

A manera de conclusión, uno podría decir que la hipótesis de Benjamín Whorf es un concepto valioso que muestra cómo la lengua nativa de un individuo da forma a sus percepciones o visiones de mundo. Sin embargo, la hipótesis Whorfiana, como muchos críticos lo han ya señalado, no es tan simple y tan clara como el propio Whorf habría deseado que fuera. Aun así, lo anterior no resta importancia a su postulado. Especialmente en nuestro mundo globalizado, caracterizado por la internet, la variedad de medios de comunicación tecnológica en donde países y diversas comunidades transmiten sus programas, acciones, logros y tragedias por todo el mundo y en donde las obras y conductas sociales son traducidas e interpretadas en diversas lenguas de los diferentes hablantes, la hipótesis Whorfiana resulta ser un valioso aporte, pues es una forma de comprender la diversidad cultural y la variedad de reacciones, visiones y percepciones de los sujetos que forman las distintas sociedades. Ahora se habla de cultura global y de realidad global, es decir, culturas y realidades que se funden, se complementan o se enfrentan. Sin embargo, siempre habrá un punto de conexión para que las percepciones se encuentren y así las culturas se respeten y toleren y las ideas se transmitan y compartan, la hipótesis Whorfiana valora estas diferencias.

Como se ha ejemplificado en este ensayo, las diferencias culturales obviamente existen entre los hablantes de diferentes lenguas. Estas diferencias se manifiestan incluso en hablantes de una misma lengua. Por ejemplo, palabras usadas en Inglaterra, *flat* (apartamento) o *lift* (ascensor) resultan diferentes y extrañas para un estadounidense y

viceversa, aun cuando se trata de la lengua inglesa. Los términos “Humor Británico” y “Humor Americano” existen y muestran como las percepciones del mundo varían entre hablantes de una misma lengua pero provenientes de culturas diferentes. Sin embargo, en general, una persona de Estados Unidos no visualiza el mundo de una manera altamente diferente de una persona de Costa Rica, Chile, Francia, etc., pues hay aspectos, miedos y deseos que todos los seres humanos compartimos. No obstante, si una persona proveniente de una país desarrollado acostumbrada a tener acceso a la internet, a la televisión por cable, al uso de cámaras digitales, teléfonos celulares, i-pods y otros artefactos tecnológicos, va a un país del tercer mundo en donde se hable otro idioma, en donde no haya ni siquiera electricidad, la percepción del mundo allí obviamente varía y sería aquí en donde posiblemente la hipótesis Whorfiana pueda defenderse mejor debido a las grandes diferencias y formas de vida que se experimentan, se contrastan y se manifiestan mediante lenguas diferentes.

Este ensayo ha tratado de probar que aún en países desarrollados con toda su tecnología, poder, medios de comunicación, es válido estudiar puntos gramaticales específicos como la diferencia entre pronombres personales, el género de las palabras, los usos de la voz pasiva, los verbos como *ser/ estar, être, to be* y otros como *jugar, tocar, actuar* en donde la hipótesis Whorfiana es defendible y necesaria. Preposiciones como *por* y *para*, tiempos y modos verbales, el uso de conjunciones temporales, expresiones y saludos, diferentes concepciones de tiempo según lengua y cultura defienden y sustentan la hipótesis Whorfiana. Incluso las diferentes percepciones de un atardecer expresadas en palabras pueden aún fundamentarse en la hipótesis Whorfiana.

Por un principio de objetividad, uno no debería defender ciegamente y a toda costa hipótesis y postulados que han sido polémicos y cuestionados. Sin embargo, la hipótesis de Benjamin Whorf, debe ser considerada, pues algunas percepciones del mundo, en realidad están condicionadas por la lengua nativa del individuo, sujeto y hablante. Lo psicológico, lo social, lo lingüístico y lo cultural salen a flote en la formulación de esta hipótesis. Como bien lo afirma Jacques Lacan, la lengua es poder; ya que a través de la misma expresamos sentimientos, deseos y ansiedades, desarrollamos nuestra identidad, establecemos nuestro rol como sujetos en sociedad y nos diferenciamos a nosotros mismos percibiendo un mundo de diferencias y similitudes en donde teorías o postulados que expongan estas variaciones siguen siendo valiosos y vigentes.

Referencias

- Boroditsky, Lera, Lauren A Schmidt y Webb Phillips. “Sex, Syntax and Semantics.” *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Eds. Dedre Gentner y Susan Goldin-Meadow. Cambridge: The MIT Press, 2003: 61-79. Impreso.
- Dominicis, María C. y John J. Reynolds. *Repase y Escriba: Curso avanzado de gramática y composición*. New York, John Wiley & Sons, 1987. Impreso.
- Inagaki, Kayoko y Giyoo Hatano “Conceptual and Linguistic Factors in Inductive Projection: How Do Young Children Recognize Commonalities between animals and Plants?” *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Eds. Dedre Gentner y Susan Goldin-Meadow. Cambridge: The MIT Press, 2003: 313-333.
- Gentner, Dedre . “Why We’re So Smart.” *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Eds. Dedre Gentner y Susan Goldin-Meadow. Cambridge: The MIT Press, 2003: 195-235. Impreso.

- Gentner, Dedre y Susan Goldin-Meadow. "Whither Whorf." *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Eds. Dedre Gentner y Susan Goldin Meadow. Cambridge: The MIT Press, 2003: 3-13. Impreso.
- Grevisse, Maurice. *Le Bon Usage : Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Paris: Duculot, 1980. Impreso.
- Guerin, W. et al. *A Handbook of Critical Approaches to Literature*. New York: Oxford University Press, 2005. Impreso.
- Real Academia Española *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. México D.F.: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010. Impreso.
- Ross, Ronald (1982). *Investigando la Sintaxis del Español*. San José, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1982.
- Tomasello, Michael. "The Key is Social Cognition." *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Eds. Dedre Gentner y Susan Goldin-Meadow. Cambridge: The MIT Press, 2003: 47-57. Impreso.
- Villalobos, G., María Eugenia y Jorge Alfaro P. *Gramática del Español (Sintaxis)*. San José, Costa Rica: Montecinos, 1996. Impreso.
- Whorf, B. *Lenguaje, Pensamiento y Realidad: Selección de escritos*. Barcelona: Barral Editores. 1971. Impreso.
- Wolfreys, J. *Critical Keywords in Literary and Cultural Theory*. New York: Palgrave Macmillan, 2004. Impreso.

Sobre el autor

Andrew Lloyd Smith, estadounidense, nacido en Oregon, reside en Costa Rica desde 1992. Obtiene su bachillerato en Francés en Oregon State University. Realiza estudios de lengua francesa en Poitiers y en Bayonne, Francia. Obtiene su maestría en Literatura en Francés en University of Oregon. Obtiene un DEA (maestría) en Francés Lengua Extranjera en La Universidad de las Antillas y de la Guyana (Martinique, Francia). Profesor de francés de la Universidad Nacional y de la Universidad de Costa Rica. Se ha desempeñado como coordinador de la Sección de Francés de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Univesidad Nacional.

Web 2.0 Tools: Students Use Technology to Post Their Oral and Written Work Online

Phyllis E. VanBuren

Saint Cloud State University, United States
pevanburen@stcloudstate.edu

Resumen: Profesores de todas las disciplinas dictan sus cursos por la integración de la tecnología. En la enseñanza de lenguas extranjeras, las herramientas Web 1.0 y las herramientas Web 2.0 se alinean con los modos de la norma de comunicación de *Los estándares nacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el siglo XXI* (1999). Los estudiantes obtienen información de la Web 1.0 y publican en la Web 2.0 y, además, pueden utilizar los medios de comunicación para intercambios en tiempo real con otros estudiantes o hablantes nativos del idioma de destino. Los maestros pueden usar software libre para los medios de comunicación por el cual estas actividades se realizan. Se ofrecen muchos programas de software libre para docentes y estudiantes. Las aplicaciones pedagógicas son infinitas para antes, durante y después de ejecutar las actividades presentadas. La integración de la tecnología no aporta garantías de un mayor aprendizaje, pero se le añade el número de herramientas para los educadores y los alumnos a emplear dentro y fuera del aula.

Palabras clave: aprendizaje mediada tecnológicamente, herramientas Web 1.0, herramientas Web 2.0, proficiencia lingüística, los estándares nacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el Siglo XXI.

Abstract: Technology-mediated instruction is used by teachers of all disciplines. In foreign/second language instruction, the Web 1.0 tools and the Web 2.0 tools align with the modes of the Communication standard of the *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999). Students retrieve information from the Web (Web 1.0) and post to the Web (Web 2.0) and may use media for realtime exchanges with other students or native speakers of the Target Language. Teachers may access free software for the media by which these activities occur. Many software programs are free to teachers and students. The pedagogical applications are endless for pre-, during- and follow-up activities. The integration of technology brings no guarantees of increased learning but does add to the number of tools for educators and learners to employ in and beyond the classroom.

Keywords: technology-mediated instruction, Web 1.0 tools, Web 2.0 tools, linguistic proficiency, the National Standards.

1 Introduction

With the advent of the personal computer, the presenter recalls statements by language teachers and students that they expected the fad to die quickly. Change was resisted, but

the computers did prevail and have become an ever-growing tool to enhance learning in meaningful, real-world applications in all disciplines.

Now the World Wide Web is indeed a web that unites people around the world and does so synchronously or asynchronously. Technology provides dynamic tools for students learning another language.

Before integrating technology-enhanced or -mediated instruction into the classroom, teachers face two major problems: time to learn the new systems and programs so that they become an integral part of the curriculum and the cost frequently associated with the purchase of new hardware and software.

2 Enter the World Wide Web—Web 1.0 vs. Web 2.0

The presenter acknowledges a love-hate relationship with computers. As a college freshman, a computer-generated schedule placed her into a Spanish class. She did not want to study Spanish and had other career plans in mind. The computer won, and she declared a major in Spanish before the academic year had ended.

Now as a professor of Spanish, she seeks to employ the computer technology to enrich the learning experiences for her students. She admits that it is essentially fruitless to conduct a literature search on the topic. As she searched her shelves, she found that all the texts included programs and activities that are now obsolete.

Instead, she shares here programs and activities that she, as a teacher by calling and a computer user under protest, used this last year in her own classes. She shares the process, the successes, the reservations and the disappointments.

Many use the Internet as a mean to retrieve information. Fewer use the Web to post their own ideas. Essentially that is the difference between Web 1.0 tools and Web 2.0 tools. Students are comfortable with both to complete their homework and research projects.

But even some students are not completely comfortable with the computer beyond exchanging posts via social media, reading short articles online or word processing a document. These should be the target audience in introducing computer-mediated activities into the classroom. Activities must be accessible and meaningful for them. More technologically savvy learners may not be familiar with the programs presented but will find them less challenging to learn and use them for the assignments and serve as resources for the others who are less comfortable with the newer media.

If one thinks of these Web tools in relationship to the *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999), Web 1.0 tools correspond to the Interpretive Mode in which the learner receives input but is not able to engage the speaker or the writer for more information. Similarly, the Web 2.0 tools compare with the Presentational Mode in which the speaker or writer presents the message without the opportunity to respond to queries from the listener or reader.

2.1 Wordle

An essential precept of sound teaching involves numerous pre- activities. One tool is creating a word cloud (semantic map). The electronic site is very user friendly and easy to navigate. As a novice learner does, the student or the teacher creates a list of words on the assigned theme. If the creator desires to enter a series of words, they must be separated by the tilde (~). The site randomly arranges the words but allows the creator to

choose the color scheme and directionality of the cloud from drop-down menus at the top of the image or from the buttons at the bottom of the cloud.

While the user may elect to publish the creation in the gallery, the presenter cautions against the practice for several reasons. The retrieval process is not clearly explained. Only a few students have been successful in finding their own word cloud. The site itself cautions the designer with the message that the creation will be accessible to the entire internet and may not be deleted.

There are other options. The easiest is to select the option to print. The hard copy may be used in class activities or may be scanned to be digitized. Prior to printing, a window opens to ask the user if they wish to allow access to a printer from that site. Or, the person may select a <ctrl + prnt scrn> and copy and paste the image into a Word document and manipulate the image into another format later.

The presenter has used this tool in a variety of ways with her classes. In the language classes, she often presents her own Wordle on Day 1, asking the students to ask her questions about herself. She even includes some words in opposition, hoping that someone will notice and ask how she can embody contrasting characteristics. This affords her the opportunity to explain the role of context or situation in influencing behavior and attitudes.

Students generate their own Wordle for the next class meeting and present themselves to a partner. Personal introductions reflect real-life activities at the start of an academic semester or a new experience. The partner may ask for additional information or explanation, as they would in real world context. Later they present the new friend by explaining one characteristic that is unique about the person. This ensures their active participation in the activity since they will be held accountable in front of the entire class. This may be for fun or for a formative assessment.

In other classes, the presenter displays a Wordle with the names of twenty-one Spanish-speaking countries, their capitals and their nationalities in Spanish. Since identity is key, it is imperative that the identity of the members of the Spanish-speaking world be recognized in Spanish. The announcement is made where the complete lists have been posted electronically for the students and that an unannounced summative assessment will occur within the first few weeks of the semester.

Another feature of the Wordle is to paste entire sections of text that is randomly arranged. The presenter suggests this as a pre-reading activity, for example. The visual representation of the selection provides a word frequency count by the size of the text displayed. This affords a way by which the learners are able to identify key concepts, vocabulary items or persons and make their predictions about what will transpire in the selection (auditory or print).

There is almost no learning curve before one begins to create word clouds for any number of activities by the teacher and the learners. The imagination is the only limitation.

2.2 Wikis

Many parents post the children's work on the front of the refrigerator. Teachers post student work on bulletin boards and in hallways at school. With technology, bloggers post their own opinions without having to be invited to share.

The Wiki is a similar electronic pedagogical tool. Unfortunately, many require a fee for their service. A colleague of the presenter attended a summer workshop and prepared a teacher and a student Wiki for a course that she taught as a hybrid class. When the presenter saw the potential and learned that the site was free, she immediately created her own and started to experiment.

As with many sites, one must subscribe, as one does with an email account. Although there are several levels of service, the educators' option bears no cost if the teacher does not wish to add special colors to the site. On one workspace, there may be up to one hundred (100) users with up to 2GB of storage and limited customization. The classroom option or the campus option provide for more users, more space and full customization.

The site provides many print and video tutorials to assist the teacher in creating a Wiki. The documents are in several languages, as well.

One of the attractions of the site is the editing process. One works on the site as one does in creating a Word document. There is one option to edit (and save) and another to view. It is crucial to save the page before trying to view. If the page is not saved, it is lost.

For those interested in providing a rich hybrid course or a course online, this would provide a great deal of flexibility. From the insert tab on the edit page, one may add hyperlinks, insert tables, draw horizontal lines, provide a table of contents, include a calendar, add HTML/Java script, and even include multi-media such as videos and power point slides shows, create and insert a personal avatar or implant a Skype connection.

The presenter chose the Wiki as a way for students to share their work (post their work) in a personal folder that would be available to all other members of the class. Students were assigned projects that they would then post for the class. In this way, each student served as the expert-in-residence on one major topic. This meant that each student worked on one project, and the other students benefited from the quantity and quality of the work submitted.

The teacher had hoped that the students would feel compelled to complete their work in a timely fashion since the classmates needed the information from everyone else. Additionally, it was hoped that the students would more carefully edit their work prior to posting since the work was now available to more than the teacher. Unfortunately, the reality was the some students still chose not to complete the assignment or not complete the assignment on time. (The Wiki posts the date and time of the submission but does not eliminate late submissions.) Even fewer took the time to carefully edit their work.

In spite of those limitations, the majority of the students took pride in their work and appreciated the fact that they could read the summary of the work of their classmates rather than having to complete the entire project on their own.

The teacher submitted their email addresses to PBWorks.com and received their unique passwords from the host. Students may not alter their password, or they will be barred from the site. The teacher also created a separate folder with each student's name. Students then uploaded their assignment as a Word document into their folder.

Some students did not verify the name on the folder and accidentally submitted their work into another's folder. The site does provide the option to move or to delete. The presenter chose to move the work from one folder to another when students notified her that they had completed the assignment but could not find it again in their folder.

The site also sends an email, if the option is chosen, every time that a modification is made to the site.

2.3 Voki

By creating an avatar (a talking head), the teacher can imbed a welcome, instructions, suggestions and much more for students in the class Wiki or an announcement board. Students may also create their own avatar and send messages to the teacher or to friends.

The site provides free registration for educational purposes. After the registration process is completed, the user selects a person, an animal, a celebrity, seasonal characters and more from the character selection and then proceeds to customize the appearance of the avatar and the background (the context) to reflect the person or the assignment. Linguistically, the most appealing feature is the addition of a verbal message. The originator may leave the message using a microphone, placing a phone call, uploading an audio message or by keying a text.

If selecting to enter a written text, then the person may choose the gender of the speaker and the language. Additionally, within the language, speakers from different countries speak with the phonetic difference of the region.

Novice learners may gain confidence if they submit written text spoken by another voice before using the microphone or the phone to leave their own voice message.

Teachers may wish to have the students focus on dialectal variations in pronunciation by creating their own message and then listening to how the message sounds when repeated by the speakers, male and female, with the variety of dialects.

After the avatar and message have been completed and modified to the wishes of the designer, the creation may be published. It can be saved with a filename on the host site; it can be embedded on another site, such as a Wiki; it can be sent as an email or even posted to a URL address. Teachers who have students email their avatar recommend downloading them to another folder immediately in order to avoid filling the inbox.

The site for educators includes a tab for lesson plans by discipline and grade level. It also prompts users to upload their own lesson plans to share.

2.4 Tokbox

The presenter requires oral samples of speech from her students but has found it very difficult to schedule thirty (30) to ninety (90) individual interviews at least twice each semester. She rejected the video camera on technical grounds. It is nearly impossible to find the equipment for cassette recordings, and few students even know what that medium is. With audio recordings, some students opted to write and read their spontaneous production. When a colleague suggested Tokbox as a video medium with the capacity for speech samples up to ten (10) minutes in length, the choice was evident.

The students needed a computer with a built-in microphone and a video camera. If the student did not own such a computer, a roommate or a friend usually did.

The students had several days to practice their recording prior to making the recording. After the recording was made, students could review it before submitting. They could then record over the first attempt or submit for evaluation. Students could also make the recording and submit it when it was convenient in their schedule.

For the convenience of the teacher, the site indicated the date and time of the submission. Even more importantly, the teacher could more easily verify that the students were speaking rather than reading. The site maintained the recordings for 180 days, thus allowing the teacher time to evaluate the submission and to respond to the students with the grade and the commentaries. If there was any need to discuss the recording and/or the grade with the student, the stored sample was available.

Unfortunately, as technology grows and refines, some products disappear. That happened with Toxbox. The presenter has an account with the new version of Toxbox but has not been able to locate a similar feature on the new site. It appears to serve now more as a conferencing site, a feature that also affords numerous pedagogical options.

2.5 Media Centers

Publishers have responded quickly and incorporate media centers with nearly all language-focused textbooks. Many of them provide a plethora of tools for students to submit oral and written projects. Some developed their own tools for this while others have incorporated commercially developed packages that are frequently too costly for individual teachers or schools to own.

2.6 Skype

The Community Standard of the National Standards promotes the use of the Target Language beyond the classroom and throughout a lifetime. That is certainly the desire of all teachers for their students. But not all students have native speakers in their home community. Nor do all students have the financial resources to study in another country where the language is spoken.

However, technology has provided another tool to link speakers in different countries at no cost via the computer. This product is Skype. Currently the service is free of charge between computers with the specified minimal operating systems. The conversation occurs with visual and audio support.

This tool will allow students to speak with native speakers of the TL from their own homes. While it is not as beneficial as the personal visit, it does provide a means to connect people for real-life communication.

3 Conclusions

The list of programs offered in this article is far from exhaustive. The author chose to present programs that she has used in her classes, which are free, and which are user friendly.

It is impossible to stay current with all the electronic sites and tools available; technology is constantly in flux. The presenter suggests finding one program to implement and to add more tools slowly and consistently as the teacher has the time and students respond favorably.

What is essential is the motivating effect that the electronic media may have on the students' realization that language is dynamic and other languages are employed in life to exchange ideas and exist beyond the exercises done in isolation in a classroom. The motivation may come as they communicate with other students or with native speakers, or it may come as they see their work posted digitally and know that others are

learning from them. When learning is increased, the time and effort invested by the teacher are brought to fruition. Teachers want their students to succeed.

A quick reminder to teachers and students. For security reasons, remember to log off each site when the task is completed.

Quick notes to teachers. Especially as teachers utilize technology in a class, it is crucial to have a Plan B ready to execute. Technology does not always work, and it may not be just a human error. Become the student and visit the sites. What teachers see as they create assignments may not be the same page that appears for the students.

Acknowledgements

The presenter is indebted to CILAP for the invitation to participate as an international guest and the financial assistance in paying some travel costs. The presenter is grateful to technological advances that allow her to attend CILAP and instruct her students at her home university at the same time through technology-enhanced instruction. She must also acknowledge the support from her family to take over some of the healthcare responsibilities for her parents in her absence. She is grateful to the administrators at her university who acknowledged the honor and the privilege to attend, present and participate in the CILAP international conference and who authorized her absence from campus. Dr. VanBuren wants to acknowledge her Costa Rican friends and colleagues who always welcome her openly and cordially.

References

- Centro. "Your media center for languages." *The McGraw-Hill Companies*. 2011. Web. 20 July 2011.
- Feinberg, Jonathan. "Wordle – Beautiful Word Clouds." *Wordle*. 2009. Web. 15 July 2011.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen. Print.
- PBWorks. "PbWorks: Online Collaboration." *PBwiki, Inc*. 2005-2011. Web. 15 July 2011.
- Skype. "Free Skype calls and cheap calls to phones – Skype." *Skype Limited*. 2011. 15 July 2011.
- Tokbox. "Free video chat API and Widgets | Tokbox." *Tokbox, Inc*, 2007-2011. Web. 15 July 2011.
- Voki. "Voki for Education." *Oddcast Inc*. 2011. Web. 15 July 2011.

About the Author

Dr. Phyllis E. VanBuren earned a Baccalaureate degree in Spanish and German education, a Master's degree in Curriculum and Instruction with minors in Spanish and German, and a doctoral degree in Foreign Language Education and Hispanic Linguistics. Dr. VanBuren integrates new technology and current pedagogy to enhance student learning. She advocates good pedagogy predicated on standards and performance assessments. Current projects focus on methodology, linguistics, proficiency, the National Standards, accreditation and licensure.

Dr. Phyllis E. VanBuren

Whitney House 305
St. Cloud State University
720 4th Avenue South
St. Cloud, MN 56301-4498

Notions of Non-native Teachers in Costa Rican Language Schools

Nuria Villalobos Ulate

Universidad Nacional, Costa Rica

nutica@gmail.com

Resumen: Se hace un análisis detallado de las percepciones hacia los docentes nativos y no nativos de diferentes idiomas. Se examinan las actitudes asumidas por los coordinadores académicos, profesores y estudiantes de algunas escuelas de idiomas costarricenses, las cuales ofrecen clases de español, inglés, francés, portugués e italiano. Estas opiniones se recolectaron a través de una encuesta la cual fue completada por 272 personas en *Intercultura, Centro Panamericano de Idiomas, INTENSA, Instituto San Joaquín de Flores, Alianza Francesa, Dante Alighieri y la Fundación de Cultura, Difusión y Estudios Brasileños*. En estos institutos hay variedad de profesores: nativos, no-nativos, o ambos. Sin embargo, no todos poseen los títulos necesarios para ser profesores de idiomas. En general, la noción de *la falacia del hablante nativo* existe en la población de estas escuelas dado que la mayoría de los coordinadores, profesores y estudiantes creen que lo ideal es que el profesor de que enseñe un idioma sea hablante nativo del mismo. Por lo tanto, es necesario crear conciencia acerca de este tema para que haya más justicia en cuanto a la contratación y trato de los profesores no-nativos de varios idiomas.

Palabras clave: docentes nativos (NTs), docentes no nativos (NNTs), la falacia del hablante nativo, discriminación.

Abstract: A detailed analysis is provided here of the perceptions towards native and non-native teachers of different languages. The attitudes from academic coordinators, teachers and students of some Costa Rican language schools offering Spanish, English, French, Portuguese and Italian classes are examined. These insights were gathered through a survey completed by 272 people at *Intercultura, Centro Panamericano de Idiomas, INTENSA, Instituto San Joaquín de Flores, Alianza Francesa, Dante Alighieri and the Fundación de Cultura, Difusión y Estudios Brasileños*. In these institutes there is a variety of teachers: native, non-native, or both. However, not all of them hold the necessary credentials to be language teachers. In general, *the native speaker fallacy* notion exists in these schools' population since most coordinators, teachers and students believe the ideal language teacher is a native speaker of that language. Therefore, it becomes necessary to create awareness regarding this issue so there is more justice in hiring practices and the treatment towards non-native teachers of various languages.

Keywords: native teachers (NTs), non-native teachers (NNTs), the native speaker fallacy, discrimination.

1 Introduction

In an increasingly connected world, the learning of foreign languages has become a real need. Nowadays, the job market is more complex than it was some years ago; therefore, it demands highly educated and trained workers. Being able to communicate effectively, to comprehend and express oneself in other languages are some of the necessary skills in the globalized world of today. English has become the most useful language for international communication and the lingua franca in fields such as marketing, international commerce and tourism (Bassi and Álvarez, 2010). However, it is now assumed that all professionals must be able to communicate in English. In fact, being bilingual is nothing new anymore. If one wants to succeed in any profession, it is imperative to know more than two languages. Due to this demand, the number of language schools worldwide has increased significantly in the last years.

The various service companies that have been established in Costa Rica through time now require professionals with different language skills.

Ten years ago two companies hired people with multilingual skills, today they are fourteen, which provide from services to financial and technical support in seven languages: English, Spanish, French, Portuguese, German, Italian and Mandarin (1).

Hence, numerous schools in the country provide people with the opportunity to learn these languages. In addition, since Costa Rica is considered a popular touristic destination, many foreigners choose this country to learn Spanish. That is why there are more than seventy language schools offering Spanish classes in all regions. Similarly, the places for learning English are quite a lot, and the academies where other foreign languages such as Portuguese, French and Italian are taught have multiplied considerably in the recent years.

In these private schools, the requirements for hiring teachers vary significantly. In some of them, either a university degree in education or a certification in language teaching might be needed; in others, the only condition is to be a native speaker of the language being taught. This occurs because of the wide belief that a native speaker is the ideal language teacher, even if not having the necessary credentials to be an educator. Administrators in some schools, not only in Costa Rica but also in other countries, would not hire non-native speaking teachers of a language just because of their non-native condition, regardless of the education and experience they have. Why does this happen? Who supports this assumption, is it the administrators, the students, the teachers themselves, or all of them? Can't students learn a language from a non-native speaker?

The purpose of this paper is to analyze the perceptions towards non-native speaking teachers of Spanish, English, Portuguese, French and Italian in some Costa Rican language schools. Besides finding out what teachers, program administrators and students think of non-native speaking teachers, this research presents valuable information on the need for an equal treatment in the language field. This, in turn, will create awareness on this relevant issue, so necessary for teachers and students of any language.

2 Literature review

2.1 The Importance of Language Learning

Due to globalization, language learning has become a priority worldwide. Regardless of the field of study, all professionals should be able to communicate in at least two or three languages, if they wish to be highly competitive. Moreover, cultural sensitivity is greatly valued in any profession, and learning another language implies getting to know and understand a different culture.

In the case of Spanish, there are several reasons why speaking this language is really beneficial nowadays. According to the *don Quijote* Spanish language school (2011), these are some important global statistics of Spanish speakers:

- Spanish is the world's third most spoken language, after Mandarin Chinese and English, and ranks second in terms of native speakers.
- At the end of the 19th century, 60 million people spoke Spanish. Today, almost 500 million people worldwide speak Spanish!
- Spanish is the mother tongue of approximately 388 million people in 21 countries.
- Spanish is the second most used language in international communication.
- The US Census Bureau reports that the nation's Hispanic population is expected to jump to 49.3 million from 38.2 million by 2015. The 39 million Hispanics currently living in the USA make up 12.5% of the total population.

There is no doubt the Spanish language has proved to be one of the most necessary and important languages to be learned in the future. Therefore, the number of schools in Spain and Latin America dedicated to teach Spanish has increased considerably in the last years. Only in Costa Rica, there are almost one hundred institutes where foreigners can learn this language. In general, the Costa Rican Spanish language schools offer the opportunity to learn or improve Spanish skills in small groups, while experiencing the country's culture. In addition, students usually take part in extracurricular activities such as tours, cooking and dance lessons. *INTENSA*, *Intercultura* and the *Centro Panamericano de Idiomas (CPI)* are just three of the so many private Spanish schools.

Communicating in English represented an advantage some years ago. Now it is a worldwide need no one can deny. The website *English Language* lists the following facts as some important statistics of this language:

- English is the most widespread language in the world and is more widely spoken and written than any other language.
- Over 400 million people use the English vocabulary as a mother tongue, only surpassed in numbers, but not in distribution by speakers of the many varieties of Chinese.
- Over 700 million people speak English as a foreign language.
- More than half of the world's technical and scientific periodicals are in English.
- The main language used throughout the world on the internet is English.

Since it is so vital to learn English today, Costa Rica offers an extensive variety of institutes where people can do so. Some of the most popular ones are the *Centro Cultural*

Costarricense Norteamericano (CCCN), *INTENSA* and *Intercultura*. These and other schools have campuses in different regions of the country, allowing students the opportunity to study English in both urban and rural places.

Due to the recent expansion of multinational companies, being proficient at languages other than English has become a necessity. Because of this, the interest in learning languages such as Portuguese, French and Italian has increased a lot lately. The *AmeriSpan Study Abroad* website includes the following information about Portuguese:

Portuguese has been ranked as the fifth most spoken language in the world with about 272.9 million native speakers, most of which reside in Brazil and Portugal. Learning Portuguese can open doors to employment in a variety of areas (1).

In addition, Shryok (2009) mentions some relevant facts about French:

- French as a foreign language is the second most frequently taught language in the world after English.
- 28 countries have French as an official language.
- French is the only language other than English spoken on five continents.
- More tourists visit France than any other country in the world.
- The American Council on the Teaching of Foreign Language 2008 Survey indicates that more students are interested in studying French than any other foreign language in the United States (1).

Some statistics of the Italian language, stated by the *Italian Language* website and Deacon (2011) are as follows:

- Italian is spoken by over 80 million people in Italy and other places of the world such as Malta, San Marino and parts of Switzerland, Croatia, Slovenia and France.
- Italy is one of the biggest places for tourism, being the fifth most visited country in the world.
- Italian is the fifth most taught non-native language, after English, French, Spanish and German.

There are internationally known institutes for learning Portuguese, French and Italian in Costa Rica, which are the *Fundación de Cultura, Difusión y Estudios Brasileiros (FCDEB)*, the *Alianza Cultural Franco-Costarricense (AF)* and the *Asociación Cultural Dante Alighieri (DA)*, accordingly. Even though these schools are the ones most people prefer in order to learn these languages, other academies offer classes as well.

These schools offering Spanish, English, Portuguese, French and Italian instruction have their own regulations and requirements in terms of hiring language teachers. Some of them accept both, native and non-native speakers of those languages. Others do not hire non-native speakers, even if they hold the necessary teaching credentials, because it is an institutional policy or because the students are the ones who request native speakers. This fact supports the notion that the ideal teacher is a native speaker.

2.1.1 The Native Speaker Fallacy

Teachers of all languages are either native or non-native; nevertheless, how is this *nativeness* determined? The most common answer would be: by the country where a person is born. Thus, a native speaker of English, Spanish, French, Portuguese or Italian is a person who is born in an English, Spanish, French, Portuguese, or Italian-speaking country, respectively. Nonetheless, what happens when a child has bilingual parents, or when they do not share the same mother tongue, therefore speaking two different languages to the child at the same time? Or when someone is born in one country and then moves to another one where a distinct language is spoken? Can one grow up being a native speaker of more than one language? All these circumstances go beyond the common belief of what constitutes a native speaker.

The native speaker fallacy refers to the belief that the best language teacher is a native speaker of that language. Phillipson, who created the term in 1992, opposed to the NS fallacy and believed that teachers are made rather than born whether teachers are native or non-native (Fathelbab: 1). Non-native speakers (NNSs), however, sometimes experience discrimination in the job market because they are not considered as good as native speakers (NSs). What is even worse is that, in some cases, even if NNSs hold the required credentials to teach the language and NSs do not, NSs might be preferred.

“Native speakers are believed to be equipped with a genetically endowed capacity to teach the language; whereas non-native speakers are perceived as deficient imitators of the language they are trying to learn” (Selvi, 174). This quote makes reference to the results of a study which documented that *native speakerism* was more important than relevant education background and sufficient teaching experience. Selvi continues to question:

What might be the rationale behind assuming that a student who graduates as a marine biologist, petroleum engineer, or software developer can successfully meet the expectations of the students in a classroom in rural Thailand, metropolitan Tokyo, or suburban Beijing, only as a result of a few weeks of training, provided that he or she is a native speaker of English? (174)

Since English is spoken as a foreign language by more people than as a second language, most English teachers are NNSs. Even so, NSs seem to have a clear advantage over NNSs.

Native English speakers without teaching qualifications are more likely to be hired as ESL teachers than qualified and experienced NNESTs, especially outside the United States. But many in the profession argue that teaching credentials should be required of all English teachers, regardless of their native language. This would shift the emphasis in hiring from *who* the job candidates are (i.e., native or nonnative speakers of English) to *what* they are (i.e., qualified English teachers) and allow for more democratic employment practices (qtd. in Maum: 1).

The assumption that NSs are better language teachers than NNSs is a common myth in the teaching-learning field, in spite of the language. There is a general misconception that anybody can become a language teacher as long as he or she is a native speaker, even if not having the required degree or certification. However, is it fair

for a proficient, prepared and experienced non-native teacher to be rejected because a qualified or unqualified native speaker is believed to do a better job? Does this happen in Costa Rican language schools? If, so, how often and why? What do students think about it?

3 Main body

In order to find out the perceptions towards native and non-native language teachers, a survey designed by the researcher was conducted during the month of July 2011. The questionnaire was completed by the academic coordinators of language programs in seven different schools in Costa Rica, as well as by approximately 10 teachers and 30 students from each institute. The survey for administrators and teachers was made up of 5 questions, while the one for students had 6 questions; most of which were the same. The language schools from which the information was gathered offer classes in English, Spanish, French, Portuguese and Italian; they are: *INTENSA*, *Intercultura*, *Centro Panamericano de Idiomas (CPI)*, *Instituto San Joaquín de Flores*, *Alianza Cultural Franco-Costarricense (AF)*, *Fundación de Cultura, Difusión y Estudios Brasileiros (FCDEB)* and the *Asociación Cultural Dante Alighieri (DA)*. In general, 7 coordinators, 58 teachers and 207 students completed the survey, for a total of 272 people. All solicitants fully responded to the surveys; they are included in the Appendices A, B and C.

The requirements for hiring language teachers vary a lot in these academies. In one of them it is an institutional policy to hire only native speakers; they should hold a university degree although not necessarily related to language teaching. They do, however, need to have a language certification since the school does not provide any teacher training. In another institute, the students are the ones who request native speakers as teachers, especially for individual classes and intermediate-advanced levels. Lastly, another school requires having 50% of NSs and 50% of NNSs as teachers. The following chart shows the distribution of the teachers working in these places based on their *nativeness*:

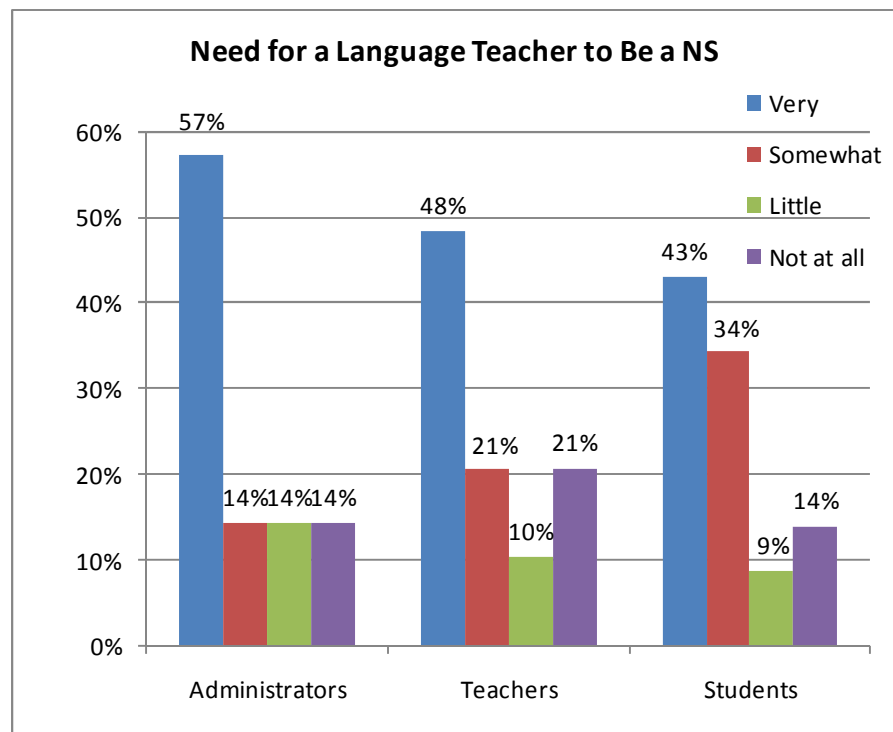
Language School	Total of Teachers	Native Speakers	Non-native Speakers
INTENSA	28	3	25
Intercultura	46	46	0
Centro Panamericano de Idiomas	14	3	11
Instituto San Joaquín de Flores	2	2	0
Alianza Francesa	24	11	13
Fundación de Estudios Brasileños	22	22	0
Dante Alighieri	21	18	3

Table 1. Distribution of language teachers into native or non-native.

When asked how necessary it is for a language teacher to be a native speaker, 57% of the coordinators, 48% of the teachers and 43% of the students responded it is very necessary. 34% of the students believe it is somewhat significant. Some of the reasons are: “Because I can teach the correct accent and it is important for a teacher not to make mistakes as the students”, “Native speakers are experts in their mother tongues,

so we will learn the correct forms”. Most answers made reference to perfect pronunciation, informal language and cultural knowledge. Besides, several mentioned *the native speaker fallacy*: “Because they have the belief that with a native teacher they will learn better”, “Because they think that a non-native teacher does not know the language well”.

In contrast, others wrote that non-native speakers can also be good language teachers: “There are non-native teachers who can be more qualified and have more experience than a native! The fact that we are French does not mean we know how to teach”, “Because if he really knows English, his nationality does not matter”, “In Belgium I went to school. There I learned French from a non-native teacher and she was really good. My French is excellent”.

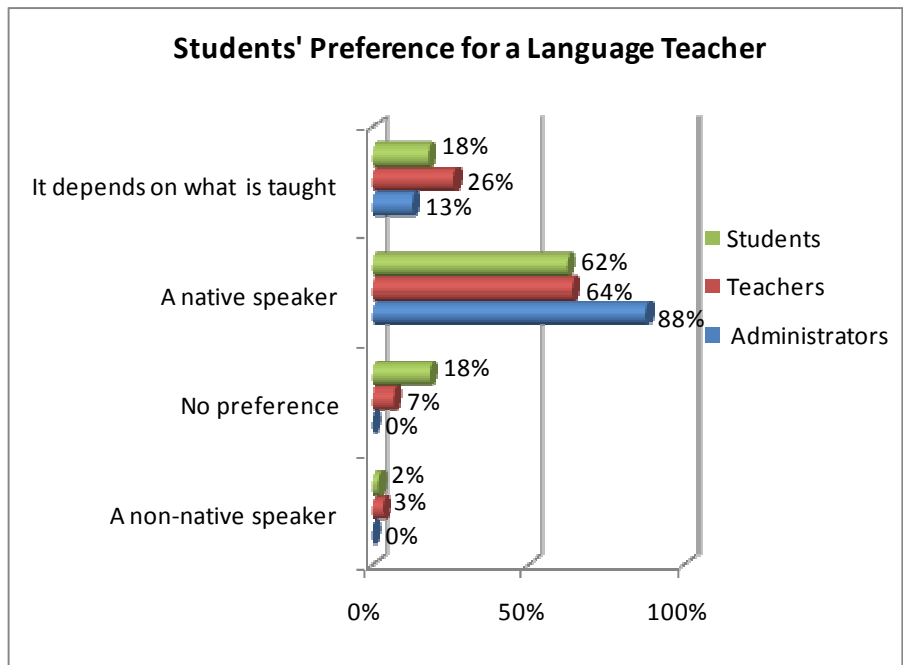


Graph 1: Need for a Language Teacher to Be a NS.

In addition, coordinators and teachers were inquired about students' preference for a language teacher, either a native or a non-native speaker. 88% of the coordinators and 64% of the teachers replied students usually prefer a native speaker. Indeed, 62% of the students would rather have a native teacher because “They have more confidence”, “The class seems more ‘real’”, “I prefer to learn from the best”. The ones without preference mentioned “It depends on how they teach rather than where they are from”, and those who believe it depends on the skill taught explained that NNSs are preferred to teach grammar and beginners, while NSs are favored to teach advanced levels, oral expression and culture.

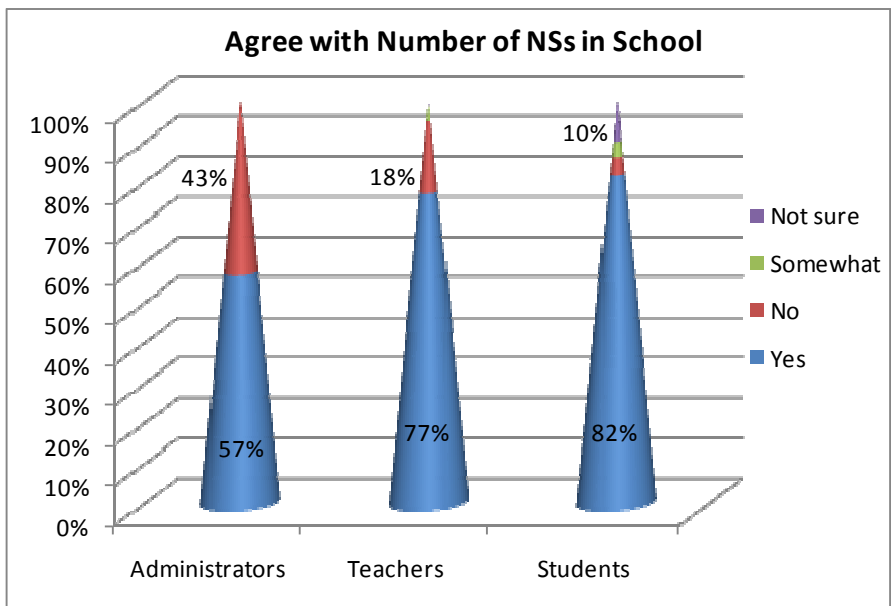
As a matter of fact, Selvi affirmed that program administrators in the English Language Teaching profession unfortunately often accept the native speaker fallacy and believe that there is a notable difference between NESTs and NNESTs. While NESTs are

considered the ideal teachers, NNESTs are seen as less instructionally qualified and less linguistically competent than NESTs (157).



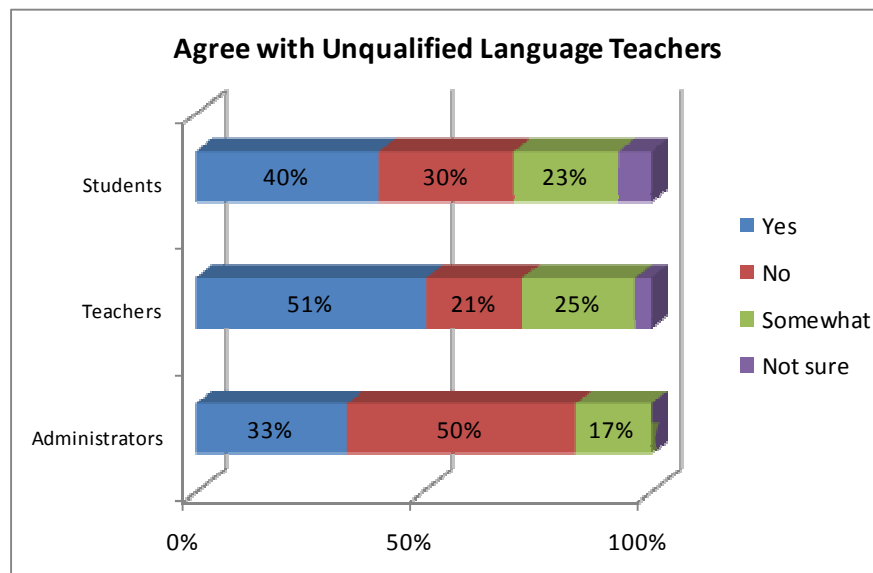
Graph 2: Students' Preference for a Language Teacher.

One question in the survey interrogated the participants if they agreed with the fact that all, most, or several (depending on the institute) of the language teachers in the schools were native speakers. Most administrators (57%), teachers (77%) and students (82%) showed their favorable opinion towards this. As to why they think this way, they said it gives the schools more credibility, authenticity, better quality and a status of a serious institution. Moreover, students indicated the importance of being exposed to different accents and cultures.



Graph 3: Agree with Number of NSs in School.

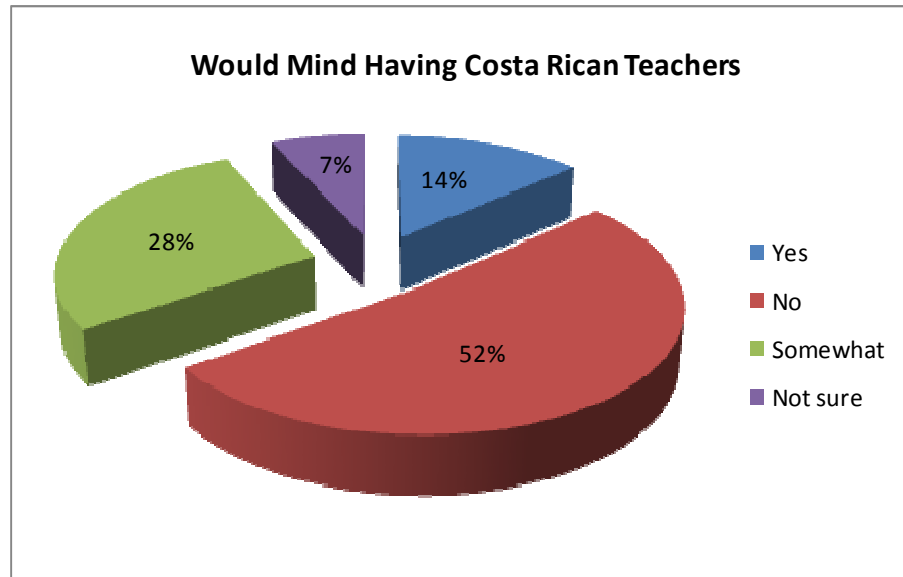
As to how unqualified language teachers are perceived, 50% of the administrators disagree with them and 33% agree. 51% of the teachers assent and 25% do it to some extent, while 40% of the students accept it and 30% do not. There were many insights regarding this, some of them are: “There are degrees which only give theoretical knowledge, not practical. Somebody without a degree but who has taught for many years can be a very good teacher”, “It is necessary to learn how to teach”, “Being a teacher cannot be invented. It is a profession”, “It is possible to teach a language without having a teaching degree, as long as one does it with goodwill and responsibility”, “It can be considered a lack of seriousness and commitment from the school”, “For the same reason I would not like an unqualified doctor to take care of me. Teaching is something one learns”, “Anyone who knows English can teach it”, “I think it is fine but it is not fair for those who actually went to school for teaching”.

**Graph 4: Agree with Unqualified Language Teachers.**

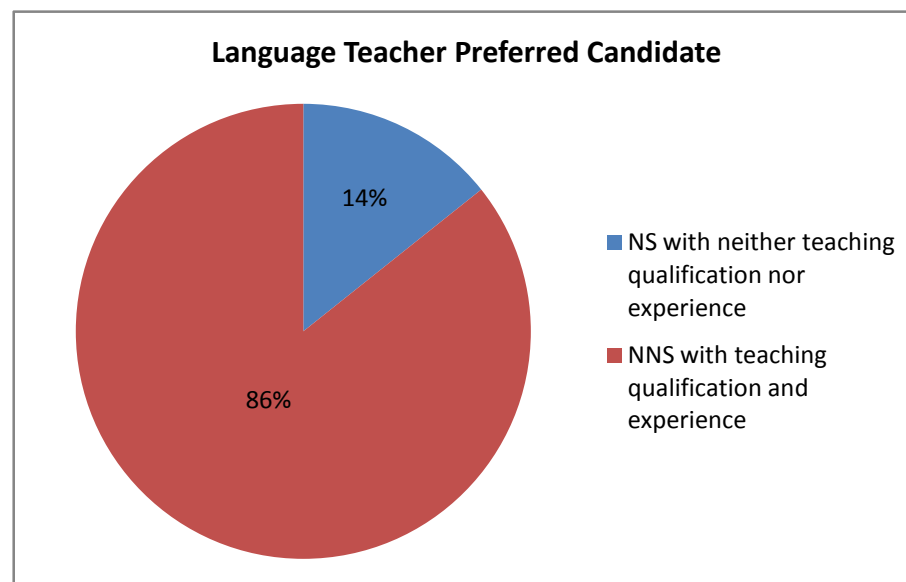
In terms of having Costa Rican teachers, 52% of the students expressed they would not mind while 28% said they would to a degree. They believe that “The accent can interfere”, “I do not think it would be the same quality”, “I would not be sure of his language command”, “As long as they are well-prepared professors, I think they can teach the language well”, “I think a native is the ideal teacher”, “I would like to have a Costa Rican teacher because I could speak in Spanish, but it is a viewpoint I do not support because what we need is to learn”, “The truth is that just as there are good native teachers of English, why couldn’t a Costa Rican teach like them? There are good professors here”.

Interestingly, research has shown that when teachers share their students’ native language, it can be really beneficial. As Maum stated,

Many NNESTs, especially those who have the same first language as their students, have developed a keen awareness of the differences between English and their students' mother tongue. This sensitivity gives them the ability to anticipate their students' linguistic problems. (1)



Graph 5: Would Mind Having Costa Rican Teachers.

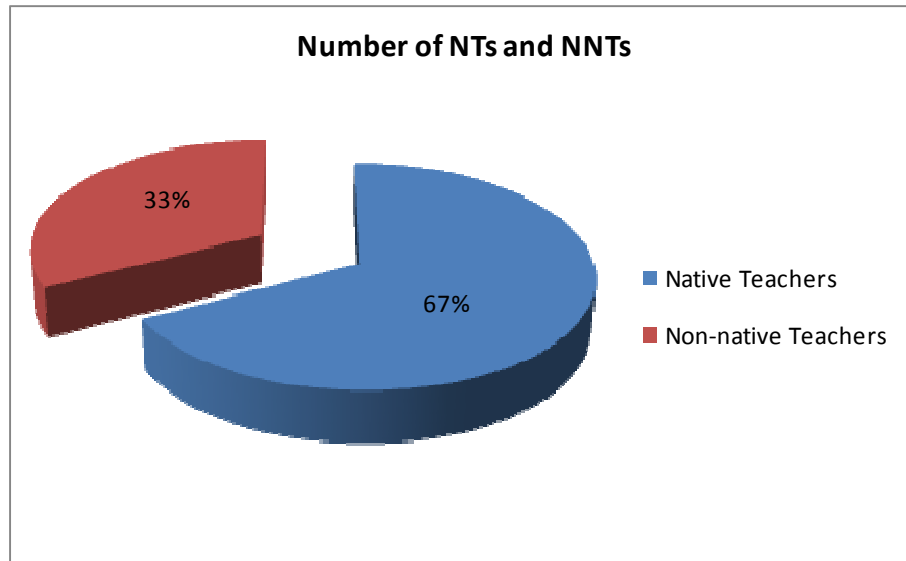


Graph 6: Language Teacher Preferred Candidate.

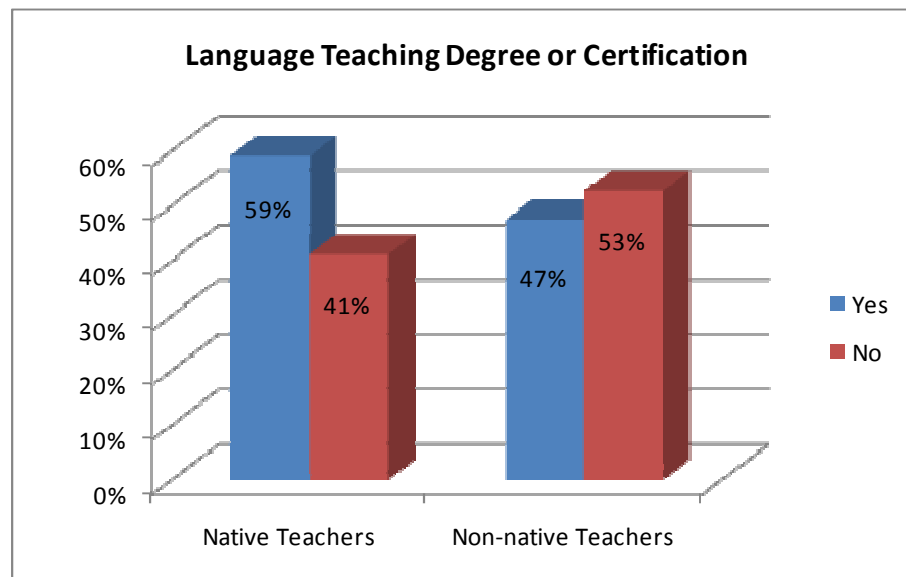
In addition, coordinators were asked to choose one of the following for hiring a possible language teacher: a native speaker without any teaching certification or experience, or a non-native speaker with teaching certification and experience. All of them except one would prefer the qualified non-native speaker, which represented an 86%. Some of their reasons were: "In order to teach a language it is essential and necessary to know about pedagogy, evaluation and to have full command of the

grammatical rules”, “Probably I would not hire any of them, but if I had to choose one, I would give the job to the non-native speaker if he could speak English like a native speaker”, “The native speaker with training is the ideal one”, “When I hear phrases such as ‘Ahh, you teach the *gringos*, so easy!’ (Ironically) or ‘I am a teacher of Spanish for foreigners’ (somebody asking for a Spanish teaching position without any certification), I think that many have underestimated the specialty and they call themselves professionals of a teaching that implies years of education and constant updating.”

Finally, out of the 58 teachers surveyed for this research, 39 of them are native speakers of the languages they teach (67%) from which 23 hold a language teaching degree or certification (59%). Meanwhile, from the 19 teachers who are non-native speakers (33%), 10 of them do not hold the necessary teaching credentials (53%).



Graph 7: Number of NTs and NNTs.



Graph 8: Language Teaching Degree or Certification.

Since it is also important to consider the results in the different languages researched, the following charts provide the information already presented in the graphs, but based on each language:

Graph	Coordinators	Teachers	Students
#1	67% (very)	44% (very)	38% (very)
#2	100% (NS)	52% (NS)	56% (NS)
#3	67% (no)	92% (yes)	94% (yes)
#4	50% (yes) 50% (no)	52% (yes)	43% (yes)
#5			54% (no)
#6	100% (NNS)		
#7		52% (NNTs) 48% (NTs)	
#8		69% (NTs) 31% (NNTs)	

Table 2. Distribution of the survey results in the English language.

Graph	Coordinators	Teachers	Students
#1	50% (very) 50% (somewhat)	86% (very)	61% (somewhat))
#2	67% (NS)	71% (NS)	55% (NS)
#3	100% (yes)	86% (yes)	45% (yes)
#4	100% (no)	43% (yes)	36% (yes)
#5			73% (no)
#6	100% (NNS)		
#7		100% (NTs)	
#8		100% (NTs)	

Table 3. Distribution of the survey results in the Spanish language.

Graph	Coordinators	Teachers	Students
#1	100% (not at all)	56% (not at all)	70% (very)
#2	100% (NNS)	56% (Depends on skill)	70% (NS)
#3	100% (no)	78% (no)	70% (yes)
#4	100% (yes)	63% (no)	39% (no)
#5			39% (no) 39% (somewhat)
#6	100% (NNS)		
#7		56% (NNTs) 44% (NTs)	
#8		56% (NNTs) 44% (NTs)	

Table 4. Distribution of the survey results in the French language.

Graph	Coordinators	Teachers	Students
#1	100% (very)	56% (very)	52% (very)
#2	100% (NS)	89% (NS)	86% (NS)
#3	100% (yes)	100% (yes)	97% (yes)
#4	100% (somewhat)	100% (yes)	52% (yes)
#5			41% (somewhat)
#6	100% (NS)		
#7		100% (NTs)	
#8		44% (NTs)	

Table 5. Distribution of the survey results in the Portuguese language.

Graph	Coordinators	Teachers	Students
#1		75% (very)	48% (very)
#2		88% (NS)	62% (NS)
#3		75% (yes)	79% (yes)
#4		38% (yes) 38% (somewhat)	41% (no)
#5			62% (no)
#6			
#7		88% (NTs) 13% (NNTs)	
#8		25% (NTs) 0% (NNTs)	

Table 6. Distribution of the survey results in the Italian language

4 Conclusions

Although quite some research regarding native/non-native speaking teachers has been done recently, the largest part of the literature focuses on the teaching of the English language, especially in ESL contexts. As explained by Moussu & Llorca, "...we have often wondered about the teaching of other languages and noticed that very little has been done to investigate how non-native teachers of languages other than English are perceived by their students and supervisors" (342). Consequently, research on how non-native teachers in Costa Rican language schools are considered by academic coordinators, students and themselves is of valuable contribution.

The native/non-native speaker issue, whereas essential in language learning, is frequently not a prevalent matter. Program administrators, teachers and students are many times not even aware of what it means to be a native or non-native speaking teacher, of the strengths and weaknesses of each. Besides, there is a wide belief that having native speakers as language teachers is the best; many people consider this myth as the absolute truth. This is probably due to the propaganda of many private institutes as well as their sometimes unfair hiring practices.

The results in this research reflect the existence of *the native speaker fallacy* in several language schools of the country, from coordinators, teachers and students. Something surprising, however, is that most students would not mind having Costa Rican teachers. In addition, non-native English teachers seem to be more common in language schools due to the expansion of this language and the need for more teachers specialized in this area. It also has to do with the fact that English is taught as a Foreign Language.

On the other hand, all Spanish teachers appear to be native speakers, mostly Costa Rican, for obvious reasons. In the case of the other languages, native speakers prevail, with a few exceptions. The reason for this could be that despite being foreign languages too, there are less certified teachers, at least in Portuguese and Italian. This might promote the misconception that native speakers of those languages are the ideal teachers.

The native/non-native speaker notion is relatively new in language teaching, and it has become a controversial but indispensable concern. Thus, it becomes crucial to create consciousness regarding this issue in language professionals as well as in students. It is important then, to continue doing research in the different languages, especially the ones becoming more popular. Investigating the perceptions towards NTs and NNTs at the university level, in Costa Rica and in other countries, would be greatly valuable. As the number of language teachers increases day by day all around the globe, so does the urge to become more knowledgeable on this matter.

Acknowledgments

I would like to thank the academic coordinators, teachers and students at *Intercultura* (Heredia), *Centro Panamericano de Idiomas / English Program* (San Joaquín de Flores), *Instituto San Joaquín de Flores*, *Dante Alighieri* (Heredia and San Pedro), *Alianza Francesa* (San José), *INTENSA* (Heredia), *Fundación de Cultura, Difusión y Estudios Brasileños* (Santa Ana) for their time and help in completing the surveys.

References

- AmeriSpan Study Abroad Website. "Why Learning Portuguese Is Important." *Learn Portuguese Abroad*. 2011. Web. 17 Jul. 2011.
- Bassi, Marina, Horacio Álvarez. "Habilidades para el Siglo XXI." *School to Work Transition*. Banco Interamericano de Desarrollo. 25 Feb. 2010. Web. 3 Jun. 2011.
- Deacon, Sam. *Importance of the Italian Language*. 2011. Web. 18 Jul. 2011.
- Don Quijote Spanish Language School Website. "The Importance of Spanish." *Learn Spanish*. 2011. Web. 14 Jul. 2011.
- ENGLISHLANGUAGE Website. "English Language Statistics." *English Language*. 2011. Web. 17 Jul. 2011.
- Fathelbab, Heba. "NESTs (Native English Speaking Teachers) & NNESTs (Non-Native English Speaking Teachers): Competence or Nativeness?" *AUC. TESOL JOURNAL*. The American University in Cairo. Issue 1, Spring 2011. Web. 19 Jul. 2011.
- ITALIANLANGUAGE Website. "Italian Language Statistics". *Italian Language*. 2011. Web. 18 Jul. 2011.
- Kissling, Manfred. "Service Companies exploit different language skills from Costa Rica." *Costa Rica Call Center Blog*. 15 Apr. 2010. Web. 7 Jun. 2011.
- Maum, R. *Nonnative-English-Speaking Teachers in the English Teaching Profession*. Eric Digest. EDO-FL-02-09 (2002): n. pag. Web. 2 Jul. 2010.
- Selvi, A. *All Teachers Are Equal, but Some Teachers Are More Equal than Others: Trend Analysis of Job Advertisements in English Language Teaching*. WATESOL NNEST Caucus Annual Review (2010): Volume 1, 156-181. Web. 2 Jul. 2010.
- Shryock, Richard. "Why Study French?" *French: The Most Practical Foreign Language*. Virginia Polytechnic Institute and State University. 30 Nov. 2009. Web. 17 Jul. 2011.

About the Author

Nuria Villalobos Ulate holds a Master's degree in Linguistics/TESL from Indiana State University. She has taught English for 10 years and is currently a professor at the Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, and a teacher trainer for the MEP-CONARE program. Her interests include L2 teacher education, global issues in language education, and non-native speaking teachers-related issues. Her work on these issues has been published in Costa Rica, Brazil and Spain.

Appendices

Survey to Coordinators

The intention of the following survey is to gather information on the perceptions towards native and non-native speaking teachers. Thank you for your help!

Language school where you work: _____

1. In your opinion, how necessary is it for a language teacher to be a native speaker?

Very Somewhat Little Not at all

Why? _____

2. Who do you think a student generally prefers to have as a language teacher?

A non-native speaker A native speaker
No preference It depends on the skill taught

Why? _____

3. Do you agree with the fact that most (or some) teachers at this school are native speakers of the language they teach?

Yes No Somewhat Not sure

Why? _____

4. Do you agree with a native speaker being a teacher, even if he/she does not have a teaching degree?

Yes No Somewhat Not sure

Why? _____

5. If you had to hire a language teacher to teach at the school where you work, which of the following candidates would you choose?

A native speaker without any teaching certification or experience

A non-native speaker with teaching certification and experience

Why? _____

Survey to Teachers

The intention of the following survey is to gather information on the perceptions towards native and non-native speaking teachers. Thank you for your help!

Mother tongue: _____

Language(s) you teach: _____

Language(s) you speak: _____

1. In your opinion, how necessary is it for a language teacher to be a native speaker?

Very Somewhat Little Not at all

Why? _____

2. Who do you think a student generally prefers to have as a language teacher?

A non-native speaker A native speaker
 No preference It depends on the skill taught

Why? _____

3. Do you have a degree or credential that certifies you as a language teacher?

Yes No

Which one(s)? _____

4. Do you agree with the fact that most (or some) teachers at this school are native speakers of the language they teach?

Yes No Somewhat Not sure

Why? _____

5. Do you agree with a native speaker being a teacher, even if he/she does not have a teaching degree?

Yes No Somewhat Not sure

Why? _____

Survey to Students

The intention of the following survey is to gather information on the perceptions towards native and non-native speaking teachers. Thank you for your help!

1. In your opinion, how necessary is it for a language teacher to be a native speaker?

Very Somewhat Little Not at all

Why? _____

2. Who do you prefer to have as a language teacher?

A non-native speaker A native speaker
No preference It depends on the skill taught

Why? _____

3. Would you mind if your teachers were Costa Rican?

Yes No Somewhat Not sure

Why? _____

4. Why are you studying at this language school? _____

5. Do you agree with the fact that most (or some) teachers at this school are native speakers of the language they teach?

Yes No Somewhat Not sure

Why? _____

6. Do you agree with having a native speaker as a teacher, even if he/she does not have a teaching degree?

Yes No Somewhat Not sure

Why? _____

Introspection to EFL Learners' Communicative Competence

Eduardo Zamora Salazar
 Universidad Nacional, Costa Rica
 eduardozs@yahoo.com

Olga Chaves Carballo
 Universidad Nacional, Costa Rica
 profeolgachaves@hotmail.com

Resumen: Los educadores del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de I y II Ciclo at Universidad Nacional han mostrado su preocupación sobre el nivel lingüístico de los estudiantes en todos los niveles. Con el propósito de solucionar esta situación, se realizó una investigación con dieciséis estudiantes matriculados en el curso *Comunicación Oral III* del IV nivel de la carrera durante el I ciclo del 2011. Este estudio analiza la efectividad de estrategias diseñadas para mejorar la habilidad comunicativa oral de los participantes. El principal objetivo consiste en que ellos comprendan la necesidad de experimentar un crecimiento continuo en su desempeño lingüístico. Para alcanzar tal objetivo, se les asignó elaborar y desarrollar un *plan de mejoramiento* en el que cada alumno selecciona sus prácticas y tareas, enfocándose principalmente en los aspectos que necesitan superarse. Esta estrategia les ayudó tanto a mejorar su desempeño como a desarrollar destrezas para promover el aprendizaje autónomo. Las implicaciones pedagógicas en habilidad lingüística abordadas en esta investigación brindarán valiosas sugerencias para fomentar un aprendizaje efectivo no solo en dicha carrera, sino que además en otros programas de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: mejoramiento continuo, conocimiento lingüístico, estrategia novedosa, aprendizaje autónomo, comunicación oral.

Abstract: Experiential teaching in the Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de I y II Ciclo at Universidad Nacional poses a concern about students' proficiency at all levels. To address this situation, the researchers had the initiative to conduct a study with sixteen students enrolled in the *Oral Communication III* course of the IV level of the major during the I cycle of 2011. This investigation analyzes the effectiveness of strategies aimed to improve the participants' oral communication skills. The main objective is to make them aware of the need to achieve continuous growth in their proficiency. In order to accomplish this, the learners are requested to elaborate and carry out an individual *plan of improvement* in which they select their own tasks and assignments, mainly focusing on the skills that need further advancement. This strategy not only helps them enhance their performance, but also to develop skills to foster autonomous learning. The pedagogical implications on linguistic awareness considered by this research will provide insightful suggestions for effective learning that can be implemented not only in this major but also in other EFL programs.

Keywords: ongoing improvement, linguistic awareness, novel strategy, autonomous learning, oral communication.

1 Introduction

Professors of the Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de I y II Ciclo at Universidad Nacional have posed concerns about students' target language proficiency at all levels of the major. Unfortunately, such deficiencies are noticeable in every language skill. Although most students usually meet the required standards of proficiency (because they pass the courses), they do not achieve the optimal competence to become English teachers. In other words, it is unlikely that students whose academic average is below an eight (in a scale from one to ten) have the proper command of English to become teachers, despite the fact that they can graduate with such average.

The present investigation centers on these learners' oral communicative skills. However, instead of merely identifying and classifying errors in oral production, the study analyzes factors that contribute to the learners' improvement in that skill (e.g. motivation, attitude, strategies, etc). The main objective is to make them aware of the need to achieve continuous proficiency development. In order to accomplish this goal, the participants were requested to design and carry out an individual weekly plan of improvement in which they established their own tasks and assignments, mainly focusing on the skills and sub-skills that deserve further progress (e.g. fluency, pronunciation, grammar, etc). Then, each learner recorded his/her progress through weekly formative assessments, and questionnaires.

The plans of improvement are an innovative model that focuses on the learner's use of metacognitive strategies in order to achieve improvement. Thus, learners are provided with tools that allow them to monitor and assess their proficiency level as well as to design and carry out pedagogical activities intended to enhance their target language proficiency. Emphasis is posed on observation, analysis and reflection upon the students' behaviors that positively affect their learning process. Nevertheless, it is not the teacher who is entirely responsible of monitoring this course of action; in fact, it is the student him/herself who has a predominant role in this task while the teacher mainly provides constant guidance and encouragement.

This study contributes to the field of language acquisition since it reports on students' own initiative to develop their linguistic proficiency, creativity, and comprehensible discourse in both planned and unplanned interactions. Consequently, if the proposed model proves to be effective, it will certainly serve as data to suggest changes in the paradigm currently put into practice in this institution and others. All in all, while a large number of researchers stress the need to enhance learners' linguistic awareness, they may fail to provide a model or scheme to do so. The present study suggests a systematic plan to accomplish such transcendental goal. Lastly, the pedagogical implications drawn by this research provide insightful suggestions for effective learning that can be implemented not only in this major but also in other EFL programs.

2 Literature review

One of the earliest contributions in SLA that focused on the imperative need that learners develop personalized strategies to enhance their language proficiency was suggested by Naiman et al. These authors claimed that students' with an active role in the learning

process would considerably improve their performance. They suggested five steps that they named *Good Language Learning Strategies*. Thus, Naiman et al recommend to:

1. Find a learning style that suits you
2. Involve an awareness of language both as system and as communication
3. Pay constant attention to expanding your language
4. Develop the L2 as a separate system
5. Take into account the demands that L2 learning imposes. (30)

Cohen agrees with such view by stating that “an underlying premise is that language learning will be facilitated if students become more aware of the range of possible strategies that they can consciously select during language learning and language use” (65). Nevertheless, these valuable principles can be further refined when the students are the ones who actively participate in the design and implementation of such strategies. In other words, helping students develop self-teaching skills (i.e. autonomous learning) will provide greater results.

Unfortunately, achieving autonomy is not a simple task. Fukuda, Sakata and Takeuchi argue that “after years of teacher-centered lessons, students do not need a sudden jump into autonomous learning, but a gradual shift in responsibility” (81). Evidently, it is going to be an arduous process that requires constant guidance and patience since it is going to be characterized by instances of trial and error. These authors continue by stressing two elements that must be present at all time, which are “understanding of SLA, becoming objective of themselves as language learners”; and state that “this can be done by providing opportunities to become effective autonomous learners by allowing them to choose their own goals and guiding them towards effective autonomous learning” (81).

Hess analyzes an intriguing new factor in the view of autonomy development. He argues that “the capacity to set one’s own goals hinges crucially on... a non-trivial insight into the extent and complexity of the subject matter... [T]his insight is developed and fostered through instruction and communicative action in formalized settings” (103). This poses a question to language educators, for it has to be determined if implementing autonomous-learning skills can be done similarly in courses whose nature, contents and objectives are quite different (e.g. pronunciation, composition, linguistics). The present research will only focus on the area of oral communication.

Consequently, since oral communication courses are interactive in nature, it is pertinent to bear in mind what Ruiz concluded in her doctoral dissertation. She claims that “the improvement of reflection and analysis abilities is central to the development of learner autonomy, since both may help learners to fully and critically participate in social interaction as well as their own learning process” (567). Once again, the benefits of autonomous learning are highlighted as an integral model that fosters both the cognitive and the affective domains. In fact, the affective factors play a very important role, for they can determine the magnitude of the goals that a learner sets for him/herself, and the complexity of the tasks to accomplish them. Ruiz also adds that “we can conclude that the learners’ behaviours related to autonomous skills are derived from an integration of the medium in the learning tasks” (570).

This view of learner autonomy is part of the contemporary pedagogical paradigm which regards students as creators of their own education. In a student-centered

classroom, as active participants of the learning process, students are indeed responsible to succeed in their endeavors of language acquisition. Accordingly, Nunan states that:

- a. Learners must take responsibility for their own learning, developing autonomy and skills in learning –how-to-learn.
- b. The social and interpersonal roles of the learner cannot be divorced from psychological learning processes.
- c. The learner is involved in a process of personal growth. (80)

Another factor that students need to achieve is self-confidence to overcome anxiety, which is one of the main obstacles of communication, as indicated by Tok's study (2009). He comments that a major constraint that hinders communication in EFL classrooms is anxiety resulting from the students' concern about making mistakes. According to him, "as a result of anxiety, learners often choose to remain silent and are unwilling or less willing than other students to participate in speech communication in class; then, because of their silence and unwillingness to speak the language in class, they become more anxious" (85).

When students develop a higher commitment to increase language awareness and autonomy, they enhance their capacity, motivation, creativity, and metacognitive strategies to practice the language for long-term results. In this respect, educators feel responsible to ensure students' academic success as their role must be "to accommodate individual learners in the classroom by attempting to meet their various linguistic, communicative, and sociocultural goals" (Cohen, 66). Likewise, Huang points out that "teachers should, in addition to designing communication tasks for learners to use the language, inform students explicitly of the language-related goals of classroom language tasks" (77).

All in all, the study, as explained, proposes to increase students' motivation and self-directed goals that will make them accountable for their own learning and achievement. This will lead to student awareness to improve the ability to articulate phonological features, mastery of stress, rhythm, intonation patterns within an acceptable degree of fluency, appropriate conversational formulae and fillers, conversational skills and turn-taking, managing interaction and negotiating meaning, as suggested by Nunan. Students need to be guided to explore their own self-monitoring strategies and constantly analyze their communicative performance in optimal levels.

3 Main body

3.1 Participants

The participants in this study are sixteen Costa Rican senior students currently taking the course Oral Communication III in the Bachillerato de la Enseñanza del Inglés de I y II Ciclo at Universidad Nacional. Three of the males are in the mid twenties and one is thirty two while the females' ages range from twenty one to twenty seven. Furthermore, all of the students come from the Central Valley. They started learning English in high school and all of them want to become English teachers; six participants are already teaching while six are customer service agents, one is a guide at a museum and three students do not have a job at the moment.

3.2 Instruments

Four instruments were designed by the researchers particularly for this project. The first instrument was a recording. Then, the use of plans of improvement was implemented recurrently as the central strategy of this investigation. Later, a written questionnaire was administered. Finally, the participants wrote a reflection of the process.

To diagnose the participants' proficiency at the beginning of the study, their oral production was assessed. They were given five minutes to think of ideas about the topic *the benefits to study English abroad*. After that, a seven-minute speech was recorded in a multimedia lab. This task had two objectives: that the researchers identified and analyzed linguistic mistakes and that the learners realized about the improvement needed to meet the standards at their career level. At the end, not only did each learner receive personalized (written and oral) feedback on her/his performance, but also the whole class was given a summary of the major, most salient errors.

The students were instructed to take the feedback to create a plan of improvement called *Self Assessment for Better Language Proficiency*, the second instrument. It was composed by a description of linguistic problems (e.g. pronunciation and grammar), semantic use of the language, analysis of mistakes, proposed activities for practice and the sources used. The students developed six plans of improvement during the course; they also had to self-assess the accomplishment of their plans every two weeks and handed in their digital or written plans to be checked. (See appendix 1)

The questionnaire had two parts: statements of agreement and open questions. First, the participants rated with a Likert scale of agreement a set of nine statements about linguistic awareness and the effectiveness of the plans of improvement. Secondly, they answered eight information questions about cognitive and affective factors that contribute to the enhancement of language proficiency. An hour was given to complete this task. (See appendix 2)

The last instrument elicited perceptions about the plans of improvement. Students wrote a four-to-eight-sentence paragraph reflecting on their progress achieved after having done the assignments of the *Self Assessment for Better Language Proficiency*. This reflection was submitted online by e-mail.

3.3 Procedure

This research project followed a qualitative approach to accomplish its objectives. At the beginning, the recording took place, and the students received the detailed feedback a week later. After this, the students were asked to present their first plan of improvement which was checked by the professors and revised by the learners. The variety of activities carried out in class (e.g. prepared and impromptu speeches, interviews, debates, book reports, role plays, colloquiums, video/movie analyses and a group project) served two purposes: to use the language to identify mistakes and to orient the design of the plans of improvements. Students worked on six of these plans during a period of fifteen weeks (every two or three weeks). The questionnaire was administered in the tenth week. Lastly, on week eighteen, the students submitted the reflection.

3.4 Analysis and Results

The study met its expectations since the learners reported significant improvement in their linguistic proficiency. The results drawn from the instruments show that the

implementation of the strategy (i.e. the *Self Assessment for Better Language Proficiency*) was successful. In fact, the students' motivation and independence was fostered in order to enhance learning automaticity.

The first recording assessed the students' proficiency level and was used as the starting point to determine the desirable improvement. The data exposed issues such as grammar deviations, wrong use of vocabulary, lack of fluency (persistent pauses or hesitation), and pronunciation and intonation weaknesses. Besides, it evidenced other language-related areas that called for further development. Some of them are the use plain vocabulary, short and simple ideas, unnecessary fillers, repetition of words, and lack of confidence. In general, most students seemed to have very basic communication deviations which did not necessarily interfere with meaning but had to be corrected at this advanced level to enhance their communicative performance. As a matter of fact, most students commented that they had never done any deep analysis of mistakes in previous courses; nevertheless, this was one of the first times that they realized how much they needed to work on their language use to advance in their proficiency level.

The whole process of the implementation of the central strategy helped students accomplish their linguistic objectives since their assertive and enthusiastic attitude contributed to the achievement of higher levels of communicative competence, as expressed by participant 10, "thank you very much for all the comments and recommendations. I will work really hard to achieve a high level of English language proficiency during this semester." This kind of student is the one who benefits the most since his/her motivation drives him/her to enhancement of their linguistic performance. As stated by Masgoret and Gardner, "the interactively motivated student is the one who is motivated to learn the language, has an openness to the identification with the other language community, and favorable attitudes toward the learning situation" (169). This is demonstrated in the following comment:

I preferred to highlight first my confidence when talking in front of my oral communication class. Honestly, I feel uncomfortable; perhaps the main reason is that I need to practice a little bit before presenting as well as applying everything above [her plan to develop confidence]; I am pretty sure that this area of improvement will become a strength. (Participant 9)

Moreover, students developed self-esteem and language awareness after positive and encouraging feedback in assignments. This was possible since learning occurred in a relaxing environment that reduced anxiety and improved motivation and confidence. In fact, Sato reports that reducing learning anxiety and using meaningful communication in class through appropriate error correction and group work improve speaking skill. These techniques were successfully implemented in this investigation to help students explore learning strategies to use them effectively and consciously. Therefore, the participants were able to analyze and reflect on their performance in order to develop self-teaching skills or autonomous learning. This awareness on personal development contributed to effective learning and raised self-esteem as pointed out by Participant 2, "with these practices I will learn a lot, I will learn for life!"

As learners were assigned to correct and elaborate their plan of improvement after every major classroom task, they did not show any resistance or apathy to the procedure. On the contrary, they manifested concern, yet enthusiasm, upon receiving corrective

feedback. As a result, they were constantly eager to work on their plans of improvement by analyzing their feedback and researching on potential practices, in order to carry out actions for measuring their progress while performing in class. In brief, motivation and positive attitudes contributed to enhance their language command.

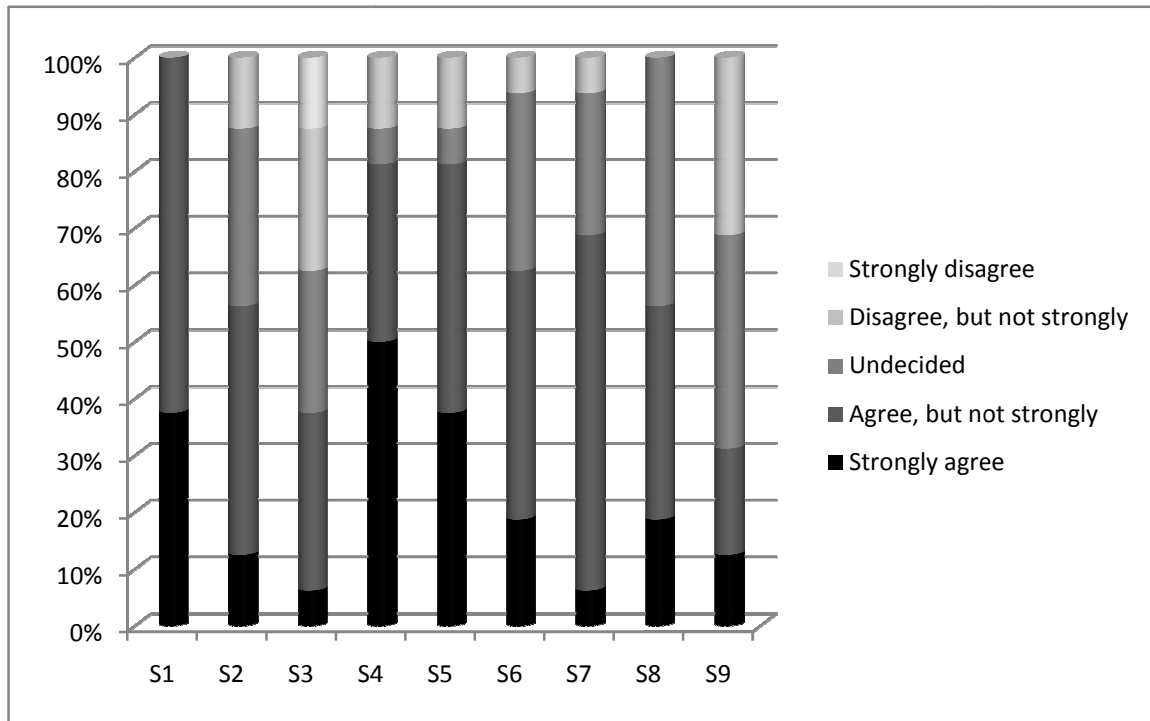


Figure 4. This shows the participants' responses to the agreement statements in the questionnaire.

The questionnaire also drew encouraging results since the participants expressed the positive outcome generated by the plans of improvement. All of them agreed (either strongly or not strongly) with the statement *I have experienced considerable improvement in my oral skills in this course*. Furthermore, 81% (13 out of 16 people) also showed agreement with the ideas *This course has provided me with novel ways to raise my awareness regarding weaknesses in my performance*, and *This course has provided me with novel strategies to enhance my oral production* while 88% did it with *The plans for improvement have fostered my autonomy (independence) as a language learner*.

Even though five respondents claimed to be undecided when asked *The plans for improvement have had a strong positive impact in my learning process*, only one person disagreed with such idea whereas the rest (63%) agreed with it. The last datum may be deceiving for two reasons: they may have been undecided since they had only carried out three plans of improvement by the time the questionnaire was administered, and the use of the word “strong” in the statement might have been misleading since they probably considered having experienced a positive impact, but not a *strong* positive impact (since the process was halfway through). Consequently, this intriguing answer called for further information, which was in turn provided in the final reflections.

The previous analysis also applies to answers elicited with statements *The plans for improvement have helped me refine my decision-making ability to orient my target language learning*, and *It is likely that I will continue developing plans for improvement*

when this course finishes. In both cases, nearly 40% of the respondents claimed to be undecided. Lastly, the statements that inquired about prior use of strategies to raise linguistic awareness (i.e. *Before starting this course, I was fully aware of my mistakes in oral production,* and *Before starting this course, I successfully put into practice strategies to overcome my oral production weaknesses*) did show any definite tendency, for participants provided very different responses. (See Figure 1)

The open inquiries of the questionnaire revealed that the students realized that they needed to improve their linguistic competence and that the plans of improvement contributed to their language acquisition. They listed some techniques such as listening to music, watching videos, talking with native speakers, practicing online, and the like to reinforce the target language. They stressed the significance of the plans of improvement to help them to continue with more practice, correct their mistakes, and evaluate their progress.

In general terms, the learners indicated in their reflection the importance of the plans of improvements as they expressed that it was an effective strategy that contributed to their success in achieving a higher oral proficiency level. This assertion is expressed by Participant 10 as she states “I personally believe that the developing of a well organized plan of improvement through our learning process is the key to success.” Likewise, students also valued them for self-evaluation to language mistakes. “These plans of improvement were a wonderful tool because they help[ed] me to evaluate myself. Thinking in ways to improve help[ed] me to reflect about the repetitive mistakes I was making and to consciously apply the solutions I thought about” (Participant 16). Similarly, Participant 5 agreed on the benefit for language awareness by indicating that “in the plan of improvement, the students can think of strategies to diminish those errors, and it works positively because the student is aware of what must be improved.”

At the end of the process, participants manifested their great satisfaction in being exposed to an innovative tool to assess themselves and measure their advancement. Participant 3 commented “In general, I consider I left the class with a great sense of satisfaction for the work done. The plans of improvement are surely a great tool for improvement when we are committed to follow them”. These opinions show that students took advantage of the new strategy since they became aware of their language needs to successfully achieve the objectives of the course. In this respect, Participant 8 mentioned that “plans of improvement were practical for me ...because they let me know the areas in which I was failing and it offered me practices and exercises for improving my flaws and try to be a great speaker.” In short, this reflection showed that the learners valued the plans of improvement as a very dynamic and innovative strategy since:

The plans of improvement are an important tool for recognizing and improving mistakes. It was great that my classmates and I had the chance to do this. On the other hand, it is a shame that it's the first time in four years that I did a plan of improvement. Now I know what are the aspects that I must work with in order to gain fluency. (Participant 15)

4 Conclusions

This study has shown that students can reach learning autonomy by exploring different strategies that motivate them to develop their proficiency level for academic success. The results suggest that students improved their communication competence due to plans of

improvement. Participant 10 provides an illustration for this comment by claiming that “Student autonomy should be a goal both teachers and students aspire to; yet, it can best be reached when we create the opportunity for us to self-assess, for only then will we have succeeded in our mission to be successful language learners.”

This study has addressed a very important concern for educators of this major, which is to improve the proficiency level of these future teachers. The innovative attempt to focus on the student as an active participant of the learning and teaching process who can identify his/her metacognitive strategies for improvement was particularly successful. The students developed appreciation for the plans of improvements, teacher guidance, self-evaluation and self-directed learning. This also demonstrated that when educators strengthen students’ motivational and attitudinal factors, learners can reach high-levels of proficiency in a second language.

This study contributes to the field of language acquisition since it reports on students’ own initiatives to improve proficiency in the target language through self-evaluation, analysis of performance, planning of ongoing activities, records of progress, and effective peer and group work. As a result, the researchers recommend adapting it as a required pedagogical technique in every course of the major and also assigning a percentage of the course evaluation to encourage the work.

To conclude, this research also suggests that the proposed strategy of using plans of improvement could be implemented in other courses in order to record its effectiveness before implementation in any program. If the results correlate with the success of the ones found in this study, this innovation will foster students’ academic performance in order to achieve higher proficiency level.

References

- Cohen, Andrew. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman, 1998. Print.
- Fukuda, Steve, Hiroshi Sakata, and Mitsue Takeuchi. “Facilitating Autonomy to Enhance Motivation: Examining the Effects of a Guided-Autonomy Syllabus.” *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 8.1 (2011): 71–86. Web. 28 Jun 2011.
- Hess, Hans Werner. “Beyond the Rhetoric of the ‘Autonomous Learner’: Combining E-Learning and the Classroom.” *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 3.1 (2006): 102-120. Web. 28 Jun 2011.
- Huang, Shu-Chen. “The Efficacy of Setting Process Goals in Orienting EFL Learners to Attend to the Formal Aspects of Oral Production.” *Asian EFL Journal Quarterly* 11.1 (2009): 74-86. Web. 15 Mar 2011.
- Masgoret, Anne-Marie, and Robert C. Gardner. “Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates.” *Language Learning* 53.1 (2003): 167-210. Web. 15 Mar 2011.
- Naiman, Neil, et al. *The Good Language Learner*. Toronto, OISE, 1978. Print.
- Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge, 1989. Print.
- Ruiz, M. Noelia. “Learner Autonomy in Computer-assisted Language Learning.” Diss. U Jaume I, 2005. Tesis Doctorales en Red. Web. 28 Jun 2011.
- Sato, Koichi. “Improving Our Students’ Speaking Skills: Using Selective Error Correction and Group Work To Reduce Anxiety and Encourage Real Communication.” *Educational Resources Information Center*. ERIC, N.p. Mar 2003. Web. 1 Mar 2011.

Tok, Hidayet. "EFL Learners' Communication Obstacles." *Electronic Journal of Social Sciences* 8.29 (2009): 84-100. Print.

About the Authors

Eduardo Zamora Salazar holds a Master's and a Bachelor's Degree in Teaching English to Speakers of Other Languages from Universidad de Costa Rica, and an Associate's Degree in Computer Programming from Colegio Universitario de Alajuela. He is a professor of English at Universidad Nacional where he has taught courses at the graduate and undergraduate levels. He also has experience designing and teaching English for Specific Purposes (ESP) courses. His research has been presented in congresses held at Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica and Centro Cultural and published in the *Revista de Lenguas Modernas* from the UCR.

Olga Chaves Carballo holds a Ph.D in Education with Emphasis in Pedagogical Mediation from Universidad de la Salle, a Master's Degree in Teaching English as a Second Language and Educational Administration from Southern Illinois University at Carbondale, Illinois. She is a professor and a member of the Accreditation Committee at the Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje at UNA and a Teacher trainer for el Plan Nacional de Inglés CONARE-MEP. She is also a researcher in teacher training, global education, and teaching skills. Her work has been published in the *Global Issues in Language Education Newsletter* from Japan, *Linguagem e Ensino* from Brasil and journals from UNA and UCR.

Appendices

Appendix 1: Plan of Improvement

Universidad Nacional
Facultad de Filosofía y Ciencias del Lenguaje
Centro de Investigación y Docencia en Educación: División de Educación Básica
Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos
Curso: LLR406 Comunicación Oral III

Self Assessment for Better Language Proficiency

Instructions: Analyze your feedback according to each of the headings below in order to elaborate on the areas of your oral production that need further improvement. Explain the strategies you plan to put into practice to enhance your proficiency. Finally, carry out your plan.

1. Provide a description of the linguistic problems:

2. Investigate the correct language use:

3. Analyze the factors/conditions that lead you to make such mistakes:

4. Propose a solution to the situation. Come up with (1) activities to practice the TL and (2) strategies to overcome the problem. , and (3) sources available.

5. List the used sources.

Appendix 2: Questionnaire

Universidad Nacional
 Facultad de Filosofía y Ciencias del Lenguaje
 Centro de Investigación y Docencia en Educación: División de Educación Básica
 Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos
 Curso: LLR406 Comunicación Oral III

The present questionnaire intends to collect information regarding the development of communicative skills in a target language. Please respond each question to the best of your knowledge. The questionnaire is anonymous.

A. Personal information

1. Age: _____ & Gender: Female ___ Male ___
2. City where you were born: _____. City where you currently live: _____.
3. Year when you started learning English: _____
4. Do you currently work? No ___ Yes ___ Job position: _____
5. What kind of job would you like to have after graduation? _____

B. Use the following criteria to rate the statements in the box.

5. strongly agree / 4. agree, but not strongly / 3. undecided / 2. disagree, but not strongly / 1.	5	4	3	2	1
1. I have experienced considerable improvement in my oral skills in this course.	5	4	3	2	1
2. Before starting this course, I was fully aware of my mistakes in oral production.	5	4	3	2	1
3. Before starting this course, I successfully put into practice strategies to overcome my oral production weaknesses.	5	4	3	2	1
4. This course has provided me with novel ways to raise my awareness regarding weaknesses in my performance.	5	4	3	2	1
5. This course has provided me with novel strategies to enhance my oral production.	5	4	3	2	1
6. The <i>plans for improvement</i> have had a strong positive impact in my learning process.	5	4	3	2	1
7. The <i>plans for improvement</i> have fostered my autonomy (independence) as a language learner.	5	4	3	2	1
8. The <i>plans for improvement</i> have helped me refine my decision-making ability to orient my target language learning.	5	4	3	2	1
9. It is likely that I will continue developing <i>plans for improvement</i> when this course finishes.	5	4	3	2	1

C. General questions

1. What are the main three initiatives you have devised to improve your linguistic ability?
2. What are three motivational aspects that encourage you to improve your oral skills?
3. How do you feel about being corrected in English? (by your teacher, peers, other speakers)
4. How do you think you would be able to achieve a higher proficiency level? (three aspects)
5. What kind of language learner are you? Describe yourself in depth.
6. What is your main goal by the end of this term? Are there any other significant goals?
7. How have your plans of improvement helped you develop language awareness? (three aspects)
8. Which three recommendations would you suggest to your classmates to achieve higher levels of proficiency?

Developing Self-Teaching Skills in EFL Learners through Correction Techniques

Eduardo Zamora Salazar

Universidad Nacional, Costa Rica
eduardozs@yahoo.com

Henry Sevilla Morales

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
al_deron@hotmail.com

Resumen: El presente estudio aborda la implementación de la auto-corrección y la corrección en parejas en un grupo de 24 estudiantes universitarios como forma de desarrollar habilidades de auto-enseñanza en cursos de expresión oral de Inglés como Lengua Extranjera. El uso de tales técnicas no es una finalidad; de hecho, éstas forman parte de un proceso que opera bajo principios de aprendizaje cooperativo, enfoque en el alumno y perspectivas interaccionistas, los cuales complementan la noción de maximizar el tiempo de habla del estudiante en la clase. El paradigma propuesto se basa tanto en la enseñanza empírica como en investigaciones realizadas. Éste consiste en un proceso que inicia con la creación de una cultura en la cual todo el trabajo de clase se realiza utilizando exclusivamente la lengua meta. El segundo paso es fomentar la confianza de los alumnos para que puedan desarrollar su fluidez. Posteriormente, conforme analizan su producción oral y la de sus compañeros, logran expandir su conocimiento lingüístico. Finalmente, implementarán la auto-corrección y la corrección en parejas a través de trabajo cooperativo. El resultado será el mejoramiento tanto de sus habilidades lingüísticas como de su autonomía.

Palabras clave: corrección de errores, autocorrección, corrección en parejas, comunicación oral, aprendizaje cooperativo, estrategias para autonomía.

Abstract: This study addresses the implementation of self and peer correction in a group of 24 college learners as a means to develop self-teaching skills in EFL oral expression courses. The use of these correction techniques is not merely an end; as a matter of fact, they are part of a process that works under the tenets of cooperative learning, student centeredness, and interaction-based perspectives, which harmonize with the idea of maximizing student-talking time in the classroom. The proposed paradigm is based on experiential teaching and research. It consists of a process that starts by creating a classroom culture that focuses on communicating only in the target language as a foundation of the working dynamics. The second step is to foster students' confidence in order to facilitate the development of fluency. Then, the learners raise their linguistic awareness as they analyze their own and their classmates' production. Finally, through cooperative work, they implement self and peer correction. As a result, they improve their linguistic skills as well as their autonomy.

Keywords: error correction (EC), self-correction (SC), peer-correction (PC), oral communication, cooperative learning, autonomy skills.

1 Introduction

The use of error correction (EC) while learning English as a Foreign Language (EFL) or as a Second Language (ESL) has been and remains highly controversial despite the existence of vast research. As a matter of fact, recent studies by Abedi, Latifi and Moinzadeh (2010), Büyükbay and Dabaghi (2010), Liang (2010), Maftoon, Shirazi and Daftarifard (2010), Shabani and Meraji (2010), Wang (2010), Zhu (2010), and De Paiva (2008) have drawn results that suggest divergent views about the most effective way to approach EC with language learners. Since there is not a unified position on such matter, correcting students' errors poses a dilemma to language teachers due to the many possible ways to do it (immediately or later, with positive or negative feedback, individually or involving the whole class, orally or in a written way, etc.). Moreover, factors such as the students' individual backgrounds, social and environmental aspects, the setting, and the teacher's expertise on corrective methods need to be taken into account as well. Consequently, further research on EC techniques is needed to elucidate all those issues.

The present paper proposes a novel paradigm, based on both experiential teaching and recent EC studies, which highlights the implementation of self-correction (SC) and peer-correction (PC). Its main objective is to develop students' autonomy in the EFL classroom through cooperative work. This paradigm requires that students interact with their peers to create opportunities to raise their linguistic awareness through SC and PC as a means to enhance their language skills. Besides, steady peer-feedback and self-assessment guide students to correct an ampler range of errors produced during communicative activities as they come to rely on correction sources other than teacher. Through the achievement of autonomy, it is expected that learners experience progress in their linguistic abilities even after they finish their college studies.

The study was conducted during the first semester of 2011, with a group of 24 students of the English Associate's Program at Sede Interuniversitaria Campus, Universidad Nacional. This research is of particular significance because not only does it promote student autonomy and centeredness, but it also enhances linguistic awareness to help learners improve their target language proficiency. Furthermore, it describes a novel methodology to orient class dynamics under the tenets of cooperative work and the maximization of student-talking time. Hence, it is believed that learners will develop autonomy and enhance their proficiency by effectively using SC and PC through constant oral interaction and self and peer assessment.

2 Literature review

Error correction has drawn the attention of scholars, language trainers, and researchers worldwide for over four decades. As a result, several studies have addressed diverse aspects of error treatment in the language classroom. For instance, more than thirty years ago, Hendrickson posed five thought-provoking questions:

1. Should learner errors be corrected?
2. If so, when should learner errors be corrected?
3. Which learner errors should be corrected?
4. How should learner errors be corrected?
5. Who should correct learner errors? (389)

These questions, thereafter, have inspired vast research amongst language trainers and researchers in both ESL and EFL contexts. It must be noted, though, that the literature available reveals great focus explicitly on teacher correction (Truscott, “The Case Against” 360, Lyster and Ranta 37, Erdoğan 261, Ramírez 105, and Abarca 18). Nonetheless, Shabani and Meraji claim that “error correction in L2 writing [is] a heated topic... which has yet remained unresolved” (324), and Vásquez points out that “unfortunately, the best ways of addressing students’ errors are still unclear” (85).

Through history, the views on EC have evolved mainly due to the appearance of claims that seemed unreasonable at first but were later supported by extensive research. One example deals with the significance of errors, for, in 1967, Corder pioneered a philosophy in which errors were seen as a sign of progress in the acquisition of the target language (167). In another instance, Brown warns that excessive concern on learners’ errors yields negative results as he claims that “there is a danger in too much attention to learners’ errors... [T]he classroom language teacher can become so preoccupied with noticing errors that the correct utterances in the second language go unnoticed” (259). As a matter of fact, Hendrickson believes that “educators hold that producing errors is a natural and necessary phenomenon in language learning, and they recommend that teachers accept a wide margin of deviance from so-called “standard” forms and structures of the target language.” (390). Besides, there seems to be general consensus amongst language teachers and researchers that overcorrection frustrates students, particularly in written compositions filled with comments in red ink, many crossed-out words, marginal comments, etc., that might be rather counterproductive because students may simply ignore the correction or just give up. To sum up, the understanding of errors has developed from a stigmatizing perception to a more broadminded one.

In recent years, a passionate debate regarding whether correction brings about benefits to second language acquisition has taken place. Firstly, Chandler argued that “to increase accuracy in student writing teachers should give error feedback and require students to make corrections” (290); however, Truscott criticizes her findings by claiming that “Chandler (2003) presents two studies on the effects of correction, neither of which included such a group [lacking EC]. This research may provide evidence about the relative effects of different types of correction but not about the effects of correcting relative to not correcting” (“Evidence” 337). Similarly, when Truscott argued that “grammar correction in L2 writing should be abandoned, for... [s]ubstantial research shows it to be ineffective...” (“The Case Against” 327), his view was contradicted by Ferris. She discredits Truscott by asserting that “If it were indeed true that many dissimilar studies pointed to the same result, Truscott would have an excellent point. But it is not. Not only do they report dissimilar findings, but they are not even asking the same questions to begin with” (52). Not surprisingly, Truscott rebutted a large number of her arguments. For example, he replied:

Ferris does not challenge my argument that correction leads students to shorten and simplify their writing to avoid being corrected, thereby reducing their opportunities to practice writing and to experiment with new forms. In fact, the suggestion that teachers should make students more aware of the importance of avoiding mistakes, if carried out, is likely to exacerbate the problem. (“The Case for” 117)

However, many other studies suggest that EC is of significant value in both ESL and EFL contexts. Bula, for example, concludes that "...recasts in the pre-task and preparation stage did prevent oral errors from happening during the task cycle" (237). Likewise, Abedi, Latifi, and Moinzadeh claim that EC "had a significant effect on the learners['] writing improvement" (171). On the other hand, there are also studies which provide unrelated findings. That is the case of Maftoon, Shirazi and Daftarifard who indicated that "two methods of error correction come to a mixed result. While self correction bettered the result of the posttest, recast worsened it" (25).

Unfortunately, not only do these investigations fail to establish an agreement on the most effective corrective methods, but also they often question and contradict the findings of other studies. A clear example was described in the paragraph above, in which Bula's view that recasts are effective challenges the findings of Maftoon, Shirazi and Daftarifard. Undoubtedly, novel research poses just as many new questions as answers.

Taking the previous facts into consideration, the present study provides room for a new type of correction scenario: self and peer correction in the EFL classroom as a means to encourage learners' autonomous language use. As supported by recent research, there are several implications and benefits of the learner's autonomy and peer correction in the scope of ESL and EFL learning. For example, "Autonomy... can help facilitate better learning (Shabani and Meraji 325) as well as "promot[e] a student-centered approach... fostering an autonomous learning" (de Paiva 49) while interaction favors "collaborative learning" (Liang 46), just to mention some advantages for second language learning. The autonomy obtained from the implementation of this new correction paradigm will be reflected on more proficient language users, growing awareness of the errors committed by both themselves and their classmates, and on the general progress into more advanced stages of second language acquisition.

As stated previously in this study, the literature available in this field of study is abundant. However, the studies reviewed in this investigation are particularly significant and pertinent to the study of error correction because they provide an overview of the issue from its start, and moves on to the latest investigations and theories proposed. Henceforth, the paradigm here presented departs from recent theory—which is so far inconclusive—, and seeks to yield convincing evidence on corrective issues that have long-since been under debate.

3 Main body

3.1 Method

Below are described the participants, methodology, instruments, and procedure of the study. The most noteworthy section of this paper is its methodology, for it presents a novel paradigm to help learners develop self-teaching skills through linguistic awareness. In turn, it will be explained in detail.

3.1.1 Participants

This investigation was conducted with a group of 24 learners, eleven males and thirteen females. By the time the study started, eleven participants were seventeen years old, twelve were eighteen, and participant 6 was twenty. All of them were first-year college students (in their first semester) who had finished high school the previous year.

Participant 14 was the only one who had a low-intermediate proficiency level as the rest were beginners with significant limitations all the target language communicative skills.

They were full-time EFL students in the English Associate's Program at Sede Interuniversita Campus, Universidad Nacional. It is a two-year program arranged in 4 semesters. The study took place in the first semester of the year 2011 (from February to June). At that time, the participants were taking a first level course named *Oral Expression and Listening Comprehension I*, which was taught by one of the researchers.

3.1.2 Methodology

The professor of the course implemented a learning model based on the tenets of student centeredness, cooperative learning, and interaction-based perspectives, which harmonize with the notion of maximizing student-talking time in the classroom. The process relies on the central idea that learners develop self-teaching skills through the application of self and peer correction techniques.

However, this model's success depends on the proper achievement of four goals: creating a "classroom culture", enhancing students' confidence, raising linguistic awareness, and using correction techniques. These goals must be accomplished in such order to guarantee the development of an integral process which acknowledges learners' cognitive and affective traits. Therefore, each goal serves as the foundation to reach the following one.

The first and most transcendental goal consists of creating a "classroom culture" that focuses on communicating only in the target language. That applies to the educator as well as to the students, and it stands as the central foundation of the classroom working dynamics. It is generally difficult to achieve such goal since the learners see themselves struggling to negotiate meaning with an unfamiliar communication code (i.e. the target language) as they know that they could do it more promptly and easily in their mother tongue. Therefore, the professor must be attentively monitoring them at all times in order to remind them to speak only in English. Establishing such "classroom culture" requires a great deal of patience and perseverance, for it may take at least a month (even if the group is highly motivated and has a positive attitude).

The second step is to foster students' confidence in order to facilitate the development of fluency. The key to do that is not to correct the learners at all. Correction at this point may cause feelings of frustration, embarrassment, fear, or even worriedness (among many others). What is desired, at this point, is that the learners become familiar with the target language and focus mainly on exchanging understandable general ideas. (Bear in mind that they are first level students).

Communication among learners is facilitated by the design of the lesson tasks. For example, the pupils watch a segment of a sitcom episode, and then, they are requested to narrate what they saw. This provides them with common knowledge of information that will be exchanged. Another advantage is that the pertinent vocabulary is presented in context, so as one of them uses any given new word, it is reinforced for both persons. Furthermore, pupils have the chance to finish each other's sentences in order to communicate more effortlessly and fluently.

By the time the second goal has been achieved, the learners are accustomed to interacting with their peers. Their focus should now shift to increasing their linguistic awareness, the third goal. The type of task suitable for this objective is to have them

record themselves in their interactions; then, they are asked to listen to the tape to identify mistakes that took place. After that, they provide each other with feedback. Naturally, this task needs to be carefully structured to be successful. Thus, at the beginning, they can focus only on the mistakes regarding one grammatical aspect (e.g. third person conjugation or past tense); eventually, they develop the ability to identify a wider range of mistakes.

Finally, the application of techniques for self and peer correction is carried out as the fourth and last step. The learners are asked and encouraged to apply these techniques as they interact, in order to continue raising their linguistic awareness and to avoid early fossilization. Naturally, the professor will instruct the pupils to correct their peers in a respectful and empathetic manner. The principle of cooperative learning will help the students to nurture themselves and develop significant self-teaching skills (evidenced by self-correction).

3.1.3 Instruments

A recording tape was the first instrument used to collect data. Each participant used a headset, which consists of a microphone and headphones, connected to a language-laboratory equipment (i.e. that is a console that reproduces audio to a set of booths; each has a recording device and a headset). One of the researchers controlled the equipment. He indicated the participants when to talk and recorded them.

The learners were asked four questions in order to elicit their oral production. Since the participants were first-level students doing an oral diagnostic test, the inquiries focused on topics for beginners. Consequently, they responded the following statements: 1) *Describe your family.* 2) *Mention somebody's daily activities (a relative or friend).* 3) *Talk about Costa Rica.* 4) *Talk about the university.* Furthermore, it should be noted that, before they were recorded, the learners had five minutes to brainstorm their responses and write keywords to comment their ideas.

In this task, the participants were instructed to talk until the researcher would ask them to stop. In each of the first two questions, they spoke individually for one minute. Nevertheless, in each of the other two inquiries, they talked with a peer for three minutes. Thus, each participant spoke for a total of eight minutes. A pause took place before responding question 3 in order to check that the equipment was working correctly and that every individual was able to listen to his/her peer before interacting.

The second instrument was a new recording task, characterized by identical conditions to the previous one (i.e. using a language laboratory, two individual questions, two pair questions, a time span of five minutes to brainstorm and eight minutes to answer). In this occasion, the participants responded to the following statements: 1) *Talk about two of your favorite dishes; describe the ingredients.* 2) *Tell the story of a relationship that ended; explain what the people did and how they felt.* 3) *Talk about a holiday or celebration that you dislike; discuss the reasons with your classmate.* 4) *Discuss aspects that provoke the extinction of animals; explain how the animals are affected.*

A third and final recording was also carried out in the last week of class. Once again, the same conditions applied to this task. Just like in the second instrument, the inquiries focused on the topics that had been studied in the course *Expresión Oral y Comprensión Auditiva I*. Such questions were: 1) *If Costa Rica has no other option,*

should the country go to war to defend Isla Calero? 2) Do you think that computers and the internet can be considered an addiction? Explain why. 3) Describe some acts of vandalism and their consequences to society. 4) Discuss examples of violence within the family and ways to eradicate it.

The outcome of the recordings, as well as the participants' progress in the use of SC and PC, was documented in an *Error Correction Assessment Chart* (Appendix 1). In such instrument, the researchers kept track of the instances of SC and PC performed by the students in all three oral recordings. Consequently, it was a suitable tool to determine if, in fact, the learners had significantly improved their linguistic awareness.

In order to promote that students monitored themselves while speaking, a *Self-assessment Form* was designed by the professor of the course. Through this instrument, each participant assessed his/her performance using a five-item scale that ranged from "Outstanding use/production" to "Significant improvement is needed" in seventeen linguistic aspects. The first five aspects concern grammar command; the next five deal with vocabulary use; and other five focus on pronunciation. The penultimate aspect is fluency, and the last one is the use of native-like expressions (e.g. instead of saying "clueless", Costa Rican learners tend to translate the native-language expression "behind the tree", which does not have a figurative meaning in the TL). In addition, the *Self-assessment Form* presented four issues that indicate very serious mistakes, labeled as "Red Flags", for students to be careful with such problems. Since the forms were meant to motivate participants to increase linguistic awareness, their use was individual, so they did not have to be submitted to anybody. Finally, each *Self-assessment Form* recorded the participant's daily evaluations for a period of a month (Appendix 2).

The last instrument used in this investigation is a reflection. Each participant was requested to write a paragraph analyzing the learning process as well as the goals or improvement achieved throughout the learning experiences of the course. Also, they were asked to compare their proficiency level in the target language at the beginning and the end of the study (in other words, of the course). Considering that the learners are beginners, they had the chance to write their reflections in their native language in order to elicit more accurate and elaborate responses.

3.1.4 Procedure

The instruments were administered over a period of sixteen weeks. In the second lesson, the participants were instructed on the use of the *Self-assessment Forms*; there was a self assessment at the end of every lesson. The first recording took place the second week of the semester. After that, there were two intervals of six weeks to carry out the second and third recording. During such intervals, the participants did random self-recordings (for practice) in which they listened to themselves and to their peers. Furthermore, most of the class time was devoted to have them talking individually and in pairs at the language lab. They recorded themselves not only asking and answering questions, but also in activities such as narrations, descriptions and prepared speeches. Finally, the reflection was requested a week after the final recording.

3.2 Analysis and Results

In the first recording, both self and peer-correction were scarce in the students' oral production. In fact, only a total of 11 instances of SC were identified from their

individual speeches. The average of corrections per person is significantly low since each participant corrected her/himself 0.45 times during the two minutes of individual production; as a matter of fact, fifteen learners did not do any SC. Similarly, during the peer interactions, there were only 12 cases of SC and 18 cases of PC. Even though the average of SC is virtually the same as the one in the speeches, the instances of PC were a few more, but not as many to have an average of one per participant. Indeed, fifteen students did not do any SC or PC in the peer interaction.

As students moved along the semester, a remarkable evolution in their corrective practices was perceived, particularly in self-correction. The second recording evidenced 41 SC instances in the individual performances, 42 SC instances in peer interaction, and 24 cases of PC. The noticeable increase in SC practices (almost four times higher) suggests a considerable progress in the learners' linguistic awareness. Moreover, the numbers correlate in both recordings, going from 11 and 12 to 41 and 42 respectively.

Nevertheless, the tendency in SC was substantially different to the results in PC. The instances of PC increased only by one; they went from 18 to 19. It could be argued that such odd finding took place since each learner was focused mainly on his/her own performance since the task was being evaluated. However, a more plausible explanation is the fact that due to the increase of instances in SC, the learners did not have many opportunities to do as much PC, for the speakers corrected themselves right before the listeners could do so. In any case, in general terms, the data does prove a crucial linguistic achievement by the subjects of investigation.

According to the data collected in the third recording, the linguistic awareness evidently raised towards the end of the investigation. In this, the last recording, there were a total of 81 cases of SC in the individual speech, 86 cases of SC in the peer interactions, and 33 cases of PC in the peer interactions as well. Once again, the instances of SC increased considerably and in a correlated way; this time, they went from 41 and 42 to 81 and 86, respectively. In both types of speech, the instances of SC nearly doubled the ones in the second recording, and were nearly seven times higher than the ones in the first recording.

Regarding PC, the third recording also showed significant progress; the number of PC occurrences went up from 19 to 33. Even though such figures do not seem to be significant (especially when compared to the ones in SC), the fact is that the instances of PC managed to increase by 74% from the second to the last recording. Once again, it seems logical to hypothesize that the remarkable growth in SC somehow hindered a more evident improvement in PC.

All in all, along the study, there is a clear trend that demonstrates that the learners did enhance their linguistic awareness by means of the EC techniques they used. Every new recording showed improvement in every type of scenario: SC in individual speech, SC in peer interaction, and PC in peer interaction. The data can be better perceived in figure 1, which presents the information previously analyzed.

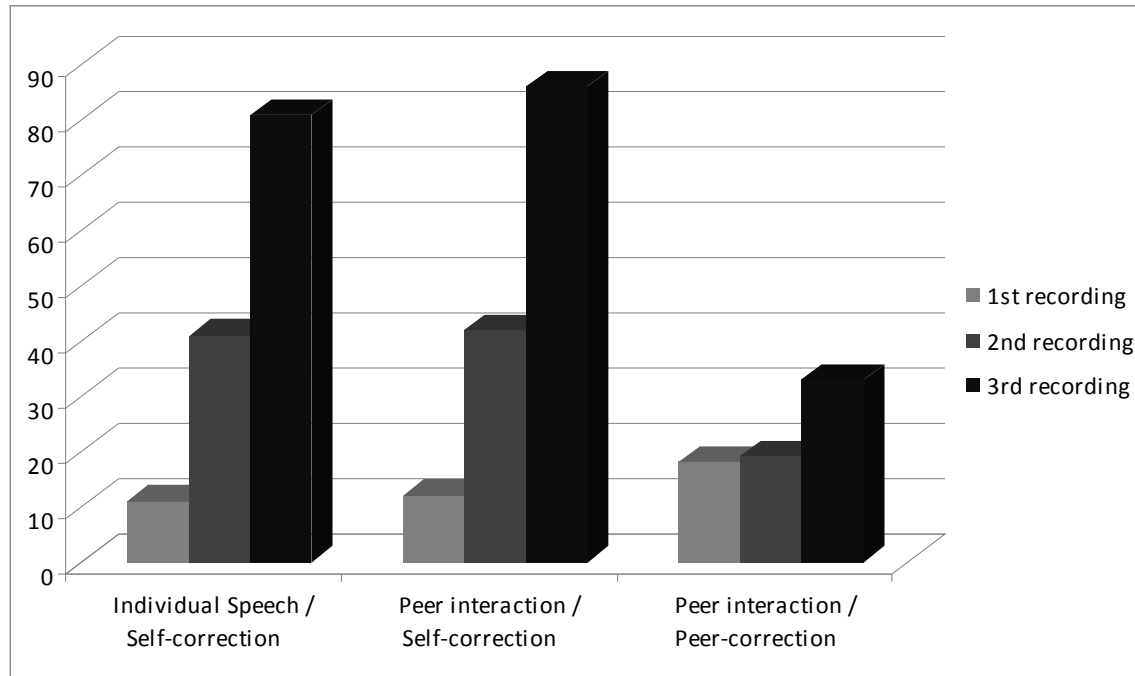


Figure 5. Instances of self-correction and peer-correction in individual speeches and peer interactions in the three recordings.

The reflections show consensus that the teaching paradigm was effective. All the participants claimed that they considerably improved their communicative skills, particularly in oral production, vocabulary, and listening. As they elaborated on their ideas, 15 learners (63% of the population) explicitly referred to their overall evolution in oral expression abilities. In addition, while 10 students reported to have fostered vocabulary acquisition, 8 pupils indicated to have enhanced their listening skills substantially. Finally, even though 5 participants implied that they still need to improve, not a single one provided a negative comment towards their progress, the methodology, the working dynamics, or any other aspect regarding the course.

Along the same lines, learners perceived important progress in their confidence as they became more proficient in the target language. Nine learners stated that they developed self-confidence along the process, and that they now feel more secure about communicating and interacting in English. Moreover, three students affirmed not only to have enhanced their own confidence but to have learned to help their peers through the class activities. According to the premises of the investigation, these views reinforce central notions of the paradigm proposed, particularly those about fostering students' confidence and cooperative learning as a means to improve their linguistic skills.

4 Conclusions

The implementation of the present method did develop the participants' linguistic awareness as, at the end of the process, the learners were able to identify and correct a considerably larger number of errors than at the beginning of the study. In fact, the total number of errors corrected in the first recording increased by nearly 500% in the third recording (from 41 to 200 instances). Furthermore, while 12 students (50% of the population) were not able to do any type of EC in the first recording, in the last recording

all 24 participants performed at least three corrections; actually, 22 learners did at least five corrections.

Even though there is mismatch in the number of instances of SC and PC and the growth each experimented, this fact does not discredit any of the findings. Both types of corrections experimented an increase in the number of instances, and their presence serves to account for an undeniable enhancement of participants' linguistic awareness. Evidently, the learners successfully developed the strategy to monitor themselves while having oral interactions.

Through the implementation of the proposed methodology, the participants greatly improved their L2 proficiency levels, as they accurately sustained in their reflections. Moreover, they also fostered their skills in cooperative work and social skills since none of them manifested any feeling of discomfort while being corrected, which is a common problem in the learning of a target language. The importance of such affective issues, and others, are crucial in the achievement of the objectives.

The creation of a classroom culture was a central component to guarantee the success of the paradigm. It must be highlighted that every single step is crucial, and that every new stage requires accomplishments of the objectives of the previous one. The fact that students understood and accepted that they could only speak in the target language in class (as challenging as it was for many) served as the foundation of the whole paradigm.

Guiding the learners to develop autonomy is a long process. Unfortunately, strategies like the ones presented in this investigation will not make students autonomous in a short period of four months. However, achieving autonomy is a goal that cannot be accomplished that quickly or in only one college course. In contrast, this goal requires the contribution of a vast number of learning experiences that help learners develop and refine skills. The methodology described does provide examples of class activities and dynamics that will certainly help in the building of such autonomy.

References

- Abarca, Yohanna. "Learner Attitudes toward Error Correction in a Beginners English Class." *Revista Comunicaci3n* 17.1 (2008): 18-28. Web. 07 Mar. 2011.
- Abedi, Razie, Mehdi Latifi, and Ahmad Moynzadeh. "The Effect of Error Correction vs. Error Detection on Iranian Pre-Intermediate EFL Learners' Writing Achievement." *English Language Teaching* 3.4 (2010): 168-174. Web. 22 Mar. 2011.
- Brown, Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson-Longman, 2007. Print.
- Bula, Olmedo. "The Use of Recast in the EFL Classroom through Action Research Approach." *Revista de Lenguas Modernas* 13 (2010): 225-240. Web. 04 Mar. 2011.
- Büyükbay, Seçil, and Azizollah Dabaghi. "The Effectiveness of Repetition as Corrective Feedback." *Journal of Language Teaching and Research* 1.3 (2010): 181-193. Web. 22 Mar. 2011.
- Chandler, Jean. "The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing." *Journal of Second Language Writing* 12.3 (2003): 267-296. Web. 04 Mar. 2011.
- Corder, S. Pit. "The Significance of Learner's Errors." *International Review of Applied Linguistics* 5.4 (1967): 161-170. Web. 18 Mar. 2011.
- De Paiva, Claudio. "Using Wiki-based Peer-correction to Develop Writing Skills of Brazilian EFL Learners." *Novitas-ROYAL* 2.1 (2008): 49-59. Web. 26 Mar. 2011.

- Erdoğan, Vacide. "Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching." *Mersin University Journal of the Faculty of Education* 1.2 (2005): 261-270. Web. 22 Mar. 2011.
- Ferris, Dana. "The Grammar Correction Debate in L2 Writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)." *Journal of Second Language Writing* 13 (2004): 49-62. Web. 24 Mar. 2011.
- Hendrickson, James. "Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice." *Modern Language Journal* 62.8 (1978): 387-398. Web. 09 Feb. 2011.
- Liang, Mei-Ya. "Using Synchronous Online Peer Response Groups in EFL Writing: Revision-related Discourse." *Language Learning & Technology* 14.1 (2010): 45-64. Web. 22 Mar. 2011.
- Lyster, Roy, and Ranta, Lelia. "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of form in communicative classrooms." *Studies in Second Language Acquisition* 19.1 (1997): 37-66. Web. 22 Mar. 2011.
- Maftoon, Parviz, Masoumeh Shirazi, and Parisa Daftarifard. "The Effect of Recast vs. Self Correction on Writing Accuracy: The Role of Awareness." *BRAIN* 2.1 (2010): 17-28. Web. 22 Mar. 2011.
- Ramírez, Jimmy. "How can EFL Students be Corrected without Hindering Oral Participation?" *Letras* 41 (2007): 105-130. Print.
- Shabani, Enayat, and Seyyed Reza. "Preference Consequentialism: An Ethical Proposal to Resolve the Writing Error Correction Debate in EFL Classroom." *International Journal of Language Studies* 4.4 (2010): 313-332. Web. 22 Mar. 2011.
- Truscott, John. "Evidence and Conjecture on the Effects of Correction: A response to Chandler." *Journal of Second Language Writing* 13 (2004): 337-343. Web. 09 Feb. 2011.
- . "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes." *Language Learning* 46.2 (1996): 327-369. Web. 09 Feb. 2011.
- . "The Case for 'The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Ferris.'" *Journal of Second Language Writing* 8.2 (1999): 111-122. Web. 09 Feb. 2011.
- Wang, Ping. "Dealing with English Majors' Written Errors in Chinese Universities." *Journal of Language Teaching and Research* 1.3 (2010): 194-205. Web. 16 Mar. 2011.
- Zhu, Honglin. "An Analysis of College Students' Attitudes towards Error Correction in EFL Context." *English Language Teaching* 3.4 (2010): 127-130. Web. 26 Mar. 2011.

About the Authors

Eduardo Zamora Salazar holds a Master's and a Bachelor's Degree in Teaching English to Speakers of Other Languages from Universidad de Costa Rica, and an Associate's Degree in Computer Programming from Colegio Universitario de Alajuela. He is a professor of English at Universidad Nacional where he has taught courses at the graduate and undergraduate levels. He also has experience designing and teaching English for Specific Purposes (ESP) courses. His research has been presented in congresses held at Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica and Centro Cultural and published in the *Revista de Lenguas Modernas* from the UCR.

Henry Morales Sevilla holds a Bachelor's Degree in English Teaching from Universidad de Costa Rica. He has concluded the Licenciatura Program in English Teaching at Universidad Latina de Costa Rica and is currently taking his Master's Degree in Second Languages and Cultures at Universidad Nacional. He is a professor of English at Universidad Estatal a Distancia, where he has been teaching courses to MEP English teachers for two years with the CONARE-MEP Program. He also has experience in teaching adults with the CONARE-UNED and English for Adults Programs, as well as in teaching English for Specific Purposes courses (ESP) at Universidad de Costa Rica. His research has been presented in the XXVII National Conference

for Teachers of English, at Centro Cultural Costarricense Norteamericano, and is currently conducting research on Error Correction and Foreign Language Teaching.

Appendices

Appendix 1: Error Correction Assessment Chart

Universidad Nacional
Facultad de Filosofía y Letras
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Diplomado en Inglés
Expresión Oral y Comprensión Auditiva I

ERROR CORRECTION ASSESSMENT CHART

Participant # ____: _____

RECORDING # 1	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Type of production	Individual	Individual	In Pairs	In Pairs
Allotted time	1 min	1 min	3 min	3 min
Instances of self correction				
Instances of peer correction	X	X		
Total instances of self correction: ____		Total instances of peer correction: ____		

RECORDING # 2	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Type of production	Individual	Individual	In Pairs	In Pairs
Allotted time	1 min	1 min	3 min	3 min
Instances of self correction				
Instances of peer correction	X	X		
Total instances of self correction: ____		Total instances of peer correction: ____		

RECORDING # 3	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Type of production	Individual	Individual	In Pairs	In Pairs
Allotted time	1 min	1 min	3 min	3 min
Instances of self correction				
Instances of peer correction	X	X		
Total instances of self correction: ____		Total instances of peer correction: ____		

Appendix 2: Self-assessment Form

Universidad Nacional
 Facultad de Filosofía y Letras
 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
 Diplomado en Inglés
 Expresión Oral y Comprensión Auditiva I

SELF-ASSESSMENT FORM

Student: _____

Instructions:

1) In the column corresponding to today's date, rate your performance in each aspect using the following scale:

- A = Outstanding use/production
- B = Few mistakes can be self-corrected immediately
- C = Mistakes have to be pointed out by others
- D = There is a significant number of mistakes
- F = Significant improvement is needed

2) In the "Red Flags" section, write an "X" if you committed any of those mistakes.

Self-assessment form		March								
		3	7	10	14	17	21	24	28	31
G	Use of subjects									
G	Use of 3 rd person conjugation									
G	Use of past tense									
G	Use of modals (to / conjugation)									
G	Subject-verb agreement									
V	Use of pronouns									
V	Use of nouns									
V	Use of verbs									
V	Use of adjectives (only singular)									
V	Use of other parts of speech									
P	Production of vowels									
P	Production of consonants									
P	Production of final sounds									
P	Word stress									
P	Intonation									
F	Expressing ideas fluently									
C	Using native-like expressions									
	RED FLAGS									
	I spoke in Spanish in the lesson									
	I repeated corrected mistakes									
	I used incomplete sentences									
	I didn't make myself understood									

Professionalizing On-Site Medical Interpretation to Support Costa Rica's Medical Tourism

Adriana Zúñiga Hernández

Universidad Nacional, Costa Rica
Monterey Institute of International Studies, USA
a.zuniga@tradintersa.com

Resumen: El término “turismo medico” se refiere a la práctica de viajar de la propia comunidad o país a otro lugar para recibir atención médica. Costa Rica se promociona tenazmente como el sitio ideal para dicho turismo. A pesar del vertiginoso crecimiento de este sector, y basándose en la idea de que muchos de nuestros médicos se han especializado en el extranjero, se le ha prestado muy poca atención al uso de intérpretes médicos calificados. Sin embargo, resulta ingenuo suponer que todos los turistas médicos que nos visitan hablan inglés o que siempre van a ser atendidos por personal con excelentes conocimientos de las lenguas y las culturas involucradas. En el sector salud, el asegurar una comunicación clara, exacta y completa entre las partes es crucial y, por lo tanto, para evitar cualquier percance personal, legal, ético o moral, resulta indispensable proveer servicios de interpretación de alta calidad. Dado que no hay espacio para intérpretes médicos incompetentes, esta presentación y el subsiguiente taller buscan crear consciencia e impartir conocimientos en el área de la interpretación médica presencial y abogar por la necesidad de desarrollar cursos académicos y programas de certificación formales en Costa Rica para que los intérpretes estén bien preparados no sólo con respecto a la comprensión de la terminología y los procedimientos médicos, sino también al entendimiento de los Papeles del intérprete, la aplicación del Código de Ética, el seguimiento de las “Reglas de oro” o estándares básicos, y la adherencia estricta al Protocolo adecuado.

Palabras clave: Interpretación médica, estándares, ética, papeles, protocolo, Costa Rica.

Abstract: “Medical tourism” refers to the practice of leaving one’s local community or country to receive health services in another location. Costa Rica is strongly advertising itself as the ideal place for such tourism. Despite the rapid growth of this business sector, very little attention has been paid to the use of qualified medical interpreters based on the idea that many of our practitioners have specialized abroad. Nonetheless, it is naive to assume that all medical tourists who come to Costa Rica speak English or will always be assisted by fluent English-speaking and culturally-perceptive personnel. In the healthcare setting, ensuring a clear, accurate, and complete communication among the parties is critical and, therefore, to avoid any personal, legal, ethical, and moral mishaps, providing high quality interpretation services is a must. Since there is no room for unqualified medical interpreters, this presentation and its subsequent workshop aim to raise people's awareness and knowledge in the field of on-site medical interpretation and the need to start introducing well-structured courses and certification programs in Costa Rica for interpreters to be well prepared not

only in terms comprehending medical terminology and procedures, but also in understanding the Roles of the interpreter, applying the Code of Ethics, following “the Golden Rules” or basic standards of practice, and observing strict adherence to the appropriate Protocol.

Keywords: Medical interpretation, standards, roles, ethics, protocol, Costa Rica.

1 Introduction

Based on recent official statements, “medical tourism”, also called “medical travel”, “health tourism”, “international patient travel”, or “global healthcare”, is growing fast in Costa Rica, and both the government and the private sector are looking forward to developing it even more.

Although it may be true that many of our practitioners have studied or specialized abroad and that some of them speak English, their level of proficiency may vary greatly. Moreover, medical tourists and their accompanying persons who come to our country might not be fluent in Spanish or in English, and they will probably also need to interact with other medical and staff members who do not necessarily speak a second language or are knowledgeable about the cultures involved. Despite this obvious growing need for professional on-site medical interpreters, so far no public or private academic institution has developed a certification program, or even a structured course, to prepare and certify interpreters adequately for this kind of job in Costa Rica.

Whenever interpretation, as a whole, is practiced by “bilingual” people with minimum to no formal preparation in the field, the door is opened to all kinds of performances, both in high and low profile events. In the medical setting, as people’s health, wellbeing, and life are at stake, there is absolutely no room for a subpar performance. Hence, to avoid any unfortunate communication mistakes that might lead to dangerous or fatal consequences and lawsuits, this major gap in our legislation and education needs to be addressed.

Therefore, this presentation and the subsequent workshop represent the first attempt to introduce and review, at a Costa Rican higher academic institution and its applied linguistics conference, some of the most important aspects that characterize on-site medical interpretation, such as the different roles of medical interpreters and the application of the principles of the Incremental Intervention Model; the code of ethics, which includes, among others, growing constantly as a linguist, being ready to use one’s cultural expertise, and maintaining a professional attitude at all times; and the specific protocol, such as knowing when to use first and third person, mastering situational control and positioning, being transparent and using standard phraseology. With this in mind, the theoretical presentation and the hands-on workshop are meant to raise awareness among the public and the professionals in the field about the need to incorporate these topics in a curriculum and develop a national certification program to assist adequately this growing business sector and to prevent any potentially dangerous or even fatal mistakes and their terrible consequences.

2 Avoiding Flatliners: Professionalization of Medical Interpreters in Costa Rica

2.1 Rationale

Medical interpretation is considered a subset of community, public or social service interpreting, and it consists of “communication, among medical personnel and the patient and his or her family, facilitated by an interpreter usually formally educated and qualified to provide such interpretation services” (language interpretation - medical) or by “a specially trained professional” whose mastery of the appropriate terminology and skills will “facilitate mutual trust and accurate communication, which lead to an effective provision of medical/health services”(Stanford 35).

In the United States, due to the increasing number of limited-English-speaking (LES) or limited-English-proficient (LEP) patients, usually immigrants, who require healthcare services on a daily basis, the need to legislate upon and professionalize the field, delimitate the roles and establish the standards and protocol to be followed by those who engage in this job became a must to protect patients, practitioners, caregivers and interpreters, work with insurance companies, prevent fatal mistakes, and enhance the level healthcare services provided as a whole.

As stated by Dr. James Rohack, “good communication with a patient is a keystone to providing good medical care” (Clementi 10). Hence, a number of associations and certification entities have been created in the United States, such as the Certification Commission for Healthcare Interpreters (CCHI) and the National Board of Certification for Medical Interpreters (NBCMI), the International Medical Interpreters Association (IMIA), the National Council on Interpreting in Healthcare (NCIHC), and the California Healthcare Interpreting Association (CHIA), among others. These associations have established Codes of Ethics and standards, as well as certification processes, for interpreters and interpreter educators, that take into account the different scenarios faced by medical interpreters and those who use their services to make sure that those who serve as medical interpreters have, among other characteristics, “a strong knowledge of medicine, common medical procedures, the patient interview, the medical examination processes, ethics, and the daily workings of the hospital or clinic where [they]work, in order to effectively serve both the patient and the medical personnel, [and also serve, whenever necessary,] as cultural liaisons for people (regardless of language) who are unfamiliar with or uncomfortable in hospital, clinical, or medical settings” (language interpretation - medical).

As stated by an anonymous respondent to the Code of Ethics Survey by the US National Council on Interpreting in Health Care, “[t]he role of interpreters is a ‘tightrope’ balancing act: A code of ethics is a good guide for the ‘bar’ carried on such a walk on the tightrope. It offers balance, some security and especially is a comfortable way to face the unknown risks faced on the interpreter’s path” (Code 4). Moreover, the ideas included in a code of conduct represent “the principles of right and wrong that are accepted by members of a profession in the exercise of their professional duties” (Ezquerro). Furthermore, all the different, but yet very similar, codes of ethics or conduct developed in the United States for medical interpreters have been developed with the five medical ethical principles in mind: Beneficence - help people in need of healthcare; non-maleficence - do no harm; autonomy- respect individual’s right to choose or decide for

him/herself; justice - treat individuals fairly; and fidelity - keep promises (Allen). Hence, most of these existing codes of ethics for medical interpreters include the following fundamental tenets: accuracy and completeness; confidentiality; impartiality; role boundaries; cultural competence; respect to patient's self-determination; professionalism; and on-going professional development (IMIA Code).

Many hospitals and institutions throughout the United States, such as the Cross Cultural Health Care Program (CCHCP) -with its famous "Bridging the Gap"-, the University of Massachusetts, and Stanford Hospital & Clinics, have developed different training programs and internships for medical interpreters. Furthermore, in an attempt to standardize the quality of these and any emerging programs in terms of content, instructional methods, and programmatic standards, the National Council on Interpreting in Health Care (NCIHC) released on May 6, 2011 the new National Standards for Healthcare Interpreting Training Programs, based on a two-year research that took into consideration the input from thousands of working interpreters, trainers, and educators in the United States.

Aside from developing the necessary means, such as the aforementioned academic courses, practical workshops, and internships, to help interpreters master the appropriate terminology, cultural knowledge, skills, basic standards, roles, code of ethics, and protocol to perform adequately in the field, it is also believed that, "[t]he launching of a standardized certification process for medical interpreters is a crucial step towards assuring that all patients get the care they need in a language they can understand;" and acknowledging the fact that "[t]he industry needs a resource for identifying qualified professional medical interpreters as a way to improve patient safety and ensure effective communication between healthcare providers and patients" (NBCMI Testimonials), the certification of medical interpreters has been in development in the United States since 1986. As a result, on October 10, 2009 the National Board of Certification for Medical Interpreters (NBCMI) officially launched the process for National Certification, and the Certification Commission for Healthcare Interpreters (CCHI) launched its first programs, the Associate Healthcare Interpreter (AHITM) credential and the Certified Healthcare Interpreter (CHITM) certification in Fall 2010, all of which consist on a written and an oral exam that only well-prepared medical interpreters can register to take.

In Costa Rica, despite statements made at a press conference held on October 2010, in which Costa Rica's Minister of Health, the General Director of PROCOMER (Foreign Trade Corporation of Costa Rica), and the President of PROMED (Council for International Promotion of Costa Rica Medicine) acknowledged that "within the next 5 years, Costa Rica expects to reach upwards of 100,000 patients inbound into Costa Rica seeking medical and dental care services," (Vicuña) no legislation, association, certifying entity, course, requirements or guidelines have been established for those who interpret on-site for the limited-Spanish speaking persons who visit our country as medical tourists and are assisted by limited-English speaking providers. Faced with this reality, it is urgent and fundamental to start developing the curricula and certification programs, training people, and adopting and adapting existing codes and standards in the field.

Since 2002, a number of call centers, such as Language Line Services and Pacific Interpreters, have settled in Costa Rica but only to provide over-the-phone and video-remote interpretation services to different public and private companies, institutions and medical centers and organizations based in the United States. Even though it is true that

these call centers provide a basic training on over-the-phone medical interpretation to some of their employees, this training would not suffice to fulfill the exponentially growing need to prepare and certify professional on-site medical interpreters in Costa Rica.

The current Minister of Health recently reiterated “the 2009 declaration of National Interest, and corroborated that President Laura Chinchilla also supports the industry and the array of initiatives underway to stimulate further growth of Costa Rica’s medical tourism industry” (Vicuña). Other organizations, such as PROMED and PROCOMER, are also interested in pushing forward international accreditation, to provide a “win/win/win solution for patients, healthcare buyers and Costa Rica healthcare service providers” (Vicuña). A clear example of the impetus given to this sector, is that over 500 international attendees, from 10 different countries (United States, Canada, Thailand, Cayman Islands, Colombia, Mexico, Panama, Guatemala, El Salvador & Costa Rica), participated in the 2011 Medical Travel International Business Summit (2nd Latin America & Caribbean Medical Tourism Conference), held on May 2-4, 2011 in San Jose and Guanacaste (Taborda).

According to MTA’s documentary, *Angels Overseas*, medical tourists who come to Costa Rica enjoy about 80% savings in medical and dental treatments compared to the costs of those same treatments in the US. However, none of the Costa Rican stakeholders have considered the need to use interpreters and much less to establish the means to certify or professionalize them. For instance, when browsing the articles, list of suppliers and certified institutions, job and training opportunities, FAQs, and even the search engines of PROMED and PROCOMER websites, there is no reference to the words “translator”, “interpreter” or “language services”. In fact, the only course available in any of these webpages is a 60-hour English course for physicians of medical tourism companies. Hence, it is utterly clear that the government and these other entities have also failed to ponder about the major losses they would have shall a lawsuit be filed if a problem in communication occurs due to the language or cultural barrier between local providers and visiting patients.

As stated by Holly Mikkelson, “[m]edical interpreters work in a variety of settings: hospitals, clinics, doctor’s offices, mental health and psychiatric facilities, and quasi-legal proceedings such as medical-legal evaluations for workers’ compensation claims or personal injury lawsuits and hearings to determine mental competence or eligibility for benefits” (The Interpreter’s Rx vii-viii). In the case of medical tourism, the most commonly sought procedures are: Dentistry (36%), Orthopedics, Bariatric & Cardiovascular (22%), Cosmetic (12%), General Medical Treatments (14%) (Taborda).

Faced with the need to provide quality healthcare services to a large number of limited-English speaking patients, legislators in the United States have included medical interpreting as part of the federal and state legislation. As stated by Angelelli, “Title VI of the Civil Rights Act of 1964 established the need for professional interpreters, in order to ensure meaningful access to healthcare for patients with limited English proficiency” (1); and, “[a]s of 2009, all interpreters who provide service to limited-English-speaking enrollees and beneficiaries covered by commercial plans and insurance in California must get trained in ‘interpreting ethics, conduct, and confidentiality’ as set out ‘in the standards promulgated by the California Healthcare Interpreting Association.’” (The CHIA Standards par. 1). These standards must be presented not only to interpreters and

bilingual staff members but also to medical facilities' administrators to make sure everyone is on the same page.

Furthermore, interpreter educators also have to abide by a very specific Code of Ethics due to the sensitive matter at hand. IMIA's International Code of Ethics for Interpreter Educators (developed in 2007-08 and revised in 2009) includes, in general, the following points: 1. Competence and Qualifications; 2. Transparency; 3. Professional Development; 4. Intellectual Property; 5. Confidentiality; 6. Impartiality; 7. Professional Boundaries; 8. Conflicts of Interest; 9. Professionalism; 10. Accuracy; 11. Cultural Competence; and 12. Inclusiveness (IMIA Code for Educators).

2.2 Roles of the Medical Interpreter

As mentioned previously, medical interpreters may act as conduits, clarifiers, culture brokers, or advocates. The Incremental Intervention Model Chart (Table 1) summarizes the tasks, content covered, and exposure risk for each of these roles. Interpreters must understand what each role entitles and learn to apply the Incremental Intervention Model to act adequately during the interpretation session.

The primary role of the interpreter is to facilitate communication between people who speak different languages, and this is the interpreter acting as a conduit. Most of the work will and should be conducted in this mode. However, sometimes, when encountering a misunderstanding, requiring repetition or clarification, an interpreter may have to move to the next level and act as a clarifier. In any case, before intervening, interpreters must first announce their intentions to the parties involved.

As a whole, it is not advisable to go beyond clarifying when performing medical interpreting. Yet, if a cultural divide arises, interpreters can attempt to solve it by first asking permission to explain it and then going back to interpreting. Finally, as on-site interpretation might not always be the proper forum for advocacy on behalf of a patient, a cultural minority or a health care system, only advocacy on behalf of the profession, that is, to explain the scope and standards of interpretation when appropriate is acceptable.

In general, when applying the Incremental Intervention Model, it is necessary to bear in mind that the risk to the interpreter rises as the interpreter takes on the next role in the chart. Hence, medical interpreters should always try to limit themselves to interpreting and minimize their exposure by remaining in the conduit role. Most importantly, interpreters need to remember at all times that they cannot provide comments or advice to the parties, express their personal beliefs or opinions, express approval or disapproval, get drawn into a dispute, or take sides.

2.2.1 Conduit

It is estimated that about 90% of an interpretation job will be done in the role of a conduit, that is, as a conveyor of a message from one language to another. All messages must be transferred accurately, completely –with no omissions, additions, or embellishments–, and faithfully, which includes transmitting the tone and nuances of the speaker too.

In this capacity, interpreters never intervene as they do not have a voice of their own. Hence, if the participants are misstating facts or providing non-responsive answers, it is up to the provider to notice it and act accordingly, the interpreter should only convey what is said. As mentioned above, while it may be necessary to take on other roles during

the interpretation, it is very important to go back to the role of the conduit after having intervened as a clarifier, culture broker or advocate.

Role of the interpreter	Task at hand	Content Covered	Exposure Risk
1. Conduit (interpreting)	Interpret (convey) the messages	Language	Very Low
2. Clarifier (intervening)	Clear up confusion or error	Language issues	Low
3. Culture broker (intervening)	Explain the cultural context	Culture, values, practices, beliefs	Medium
4. Advocate (intervening)	Promote the profession	Interpreting Standards	High

Table 1. The Roles of the Interpreter: The Incremental Intervention Model chart (Ezquerro)

2.2.2 Clarifier

As clarifiers, interpreters may intervene by interrupting the patient/provider dialogue with a question or request of their own. This is a difficult skill because interpreters are aware of the need to be unobtrusive, and it is hard to interrupt the provider without the proper phraseology and a good deal of self-confidence.

Interpreters are justified in acting as a clarifier when they cannot understand something that was said; did not hear a question or response; are unable to interpret because there are no pauses; wish to verify comprehension; believe the patient is not understanding the provider; must report an impediment to interpreting; or believe some incorrect data may have been taken down. Furthermore, interpreters are also allowed to act as clarifiers/culture brokers when a term or its use must be explained within a cultural context; the provider has said something offensive in the patient's culture; or a cultural difference is at the source of a misunderstanding.

2.2.3 Culture broker

For some patients, traveling to another country to obtain healthcare services may represent a challenge due to a possible culture shock. The different cultural traditions that shaped their past or upbringing may diverge greatly from those of the societies they are visiting now; and any difference in their beliefs and attitudes toward staying healthy, disease, healing, religion and sexual mores, the medical care system and its providers can affect good communication.

This is why it is fundamental for interpreters to develop their cultural expertise, which also includes healthcare system expertise (NCIHC), as it is their job to identify this kind of obstacles and suggest ways to overcome them. For instance, if a term cannot be comprehended because the concept is nonexistent in a given culture, the interpreter should ask the provider to explain the word -especially if the interpreter is not clear as to its exact meaning or the way it is being used- and then interpret the explanation and, if needed, use a word picture or a circumlocution to convey the message. Furthermore, if a participant uses idioms or symbolic meaning, interpreters need to check to ascertain the underlying message and then explain the gist of it in simple words if there is no equivalent in the target language. Likewise, if a situation or a provider is unknowingly

offensive to a patient, interpreters may politely intervene and point out the significance and its consequences. In other words, interpreters must be knowledgeable, remain observant, do not make assumptions, check for cultural pitfalls and obstacles and be ready to suggest ways to solve this type of culture-related problems.

2.2.4 Advocate

This is the role interpreters should resort the least to, as it is the one that expose them the most. It should be used mainly to explain to the parties the scope and standards of our profession, particularly when being asked to do something that is against or beyond them, like assisting in a medical procedure or driving patients from one place to another.

However, this role needs to be carefully exercised in on-site interpretation when understood as defending the rights of the patient or redressing some injustice or a power imbalance between the participants in a session. In such cases, since the risk of a confrontation is very big, interpreters need to be aware about any other institutionally-specific alternatives for them to help patients shall they find that the system or a particular provider is not in compliance with their stated purpose. For example, there might be an interpreter feedback form they can use to report after the fact any failure or impropriety, if they cannot take on the full role of the advocate while the face-to-face session is taking place. As mentioned earlier, interpreters should try to remain in their primary role as conduits and should never engage in a debate. Hence, if interpreters have a problem working in a situation that makes them uncomfortable, they are entitled to politely decline to continue with the session and follow the appropriate procedure to have someone else assigned.

In any case, if interpreters must intervene as clarifiers, culture brokers or advocates, they need to have a valid reason for doing so and they must observe the following steps (Ezquerro): 1. Remain calm and collected while intervening; 2. keep the intervention transparent by telling the parties what the problem is and what the interpreter intends to do about it; 3. switch from the first to the third person mode so it is clear that it is the interpreter speaking; 4. remember to observe the Conservation of the Language of Record (the official language of the host country), that is, in the case of Costa Rica, put into Spanish all that is said in the foreign language, as everything said might be written on a record in the official language of that location; 5. do not make assumptions: if interpreters suspect a problem, they need to become certain by asking questions; 6. suggest options but let the providers resolve the problem on their own; 7. go back to interpreting as a conduit.

2.3 Ethics: The Code of Conduct for Medical Interpreters

According to the US National Council on Interpreting in Health Care, codes of conduct set forth “[t]he principles of right and wrong that are accepted by members of a profession in the exercise of their professional duties.” As in the case with legal interpretation, the medical field will offer interpreters many challenging situations that may leave them unsure as to how to act; and, likewise, the consequences of any action or inaction on their part may have significant consequences during the interpreting session and afterwards.

Issues dealing with sensitive information, personal privacy and autonomy of choice, flaws in the system, cultural considerations, personal choices, and the unequal

power relationship between participants can all tax the interpreter's sense of what is the appropriate way to proceed. To deal with this, interpreters need to study and internalize the Codes of Ethics and rely on them at all times, with a certain degree of flexibility (Lazaro), both as a confirmation of their professionalism and as a precaution against compromising situations (Ezquerro). Table 2 summarizes the elements included in most of the different codes of ethics that have been developed to date in the United States.

CODE OF ETHICS FOR MEDICAL INTERPRETERS		
<p><u>Confidentiality</u> (Anonymity)</p> <p>* Exception: danger to self, to others, signs of abuse or knowledge about the planning of a future crime</p>	<p><u>Accuracy and Completeness</u> (Faithfulness)</p> <p>*The content and spirit of the message</p>	<p><u>Professional Boundaries</u> (Scope of practice)</p> <p>* The role of the interpreter</p>
<p><u>Impartiality</u></p> <p>* Non-judgmental, unbiased, neutral attitude</p> <p>* Avoid conflicts of interest</p>	<p><u>Cultural Competence</u></p> <p>* Provide cultural context when necessary.</p>	<p><u>Respect</u></p> <p>* Client self-determination</p>
<p><u>Advocacy</u></p> <p>* Only to promote and explain the goals of the profession.</p>	<p><u>Professional Development</u></p> <p>* Confer with your colleagues</p> <p>* Keep up with changes</p>	<p><u>Professionalism</u></p> <p>* Transparency</p> <p>* Conservation of the Language of Record</p> <p>* Assess & report impediments</p>

Table 2. Ethics: The Code of Conduct for Medical Interpreters

2.3.1 Faithfulness, Accuracy and Completeness

Interpreters are required to interpret everything, even if the statement is non-responsive, technical, offensive, or does not make sense.

Taking into consideration that interpreters have the duty to interpret everything said, interpreters must avoid having independent conversations. Hence, it is advisable they avoid being left alone with the patient and, if for some reason they cannot help it, it is always useful to develop different strategies to keep themselves busy and, if pressed to chat, politely decline.

Furthermore, interpreters need to maintain the speaker's style, tone, and register, inform the parties if a term is unknown to them –that is why it is important to have their dictionaries or glossaries at hand-, correct all errors as soon as possible, and refrain from adding, embellishing or trying to explain concepts.

2.3.2 Confidentiality and Anonymity

It is of utmost importance that interpreters do not discuss cases with others, do not reveal information from previous cases even if they think it would be helpful, and do not reveal their personal information.

An exception to this principle occurs when the interpreter learns about danger to the person or to others, signs of abuse, or knowledge about a future crime. Moreover, for training purposes, or if the interpreter needs debrief or ask for advice about a particular situation, all personal details about the parties involved must be eliminated.

2.3.3 Impartiality and Conflicts of interest

Interpreters need to refrain from indicating approval or disapproval, taking sides, or expressing opinions. Also, they have the duty to inform the parties of any possible conflict of interest (bias, financial interest, prior connections, personal issues, etc.).

2.3.4 Professional Boundaries, Scope of Practice, and the Role of the Interpreter

Interpreters must exercise professional detachment at all times and need to respect individuals and their communities. This includes respecting patients' right to self-determination, that is, interpreters cannot exert any influence on the patients' decision-making process but limit themselves to restate the information accurately and completely so that patients can exercise their right to make their own choices.

Again, it is critical for interpreters to remain, as far as possible, in their role as conduits, and absolutely refrain from giving advice, recommending a choice, offering an opinion, explaining concepts, prescribing a medication or giving any type of medical recommendations, promoting a product or service, seeking or looking for business or professional contacts, seeking or responding to romantic overtures, or soliciting or exchanging personal information.

2.3.5 Assessing and Reporting of Impediments

As professionals, interpreters have the duty to inform the parties whenever any circumstances that may impair their performance arise. Some examples of such circumstances are: a different language or dialect is needed, interpreters are unable to hear or keep up with speaker, are faced with unknown terms or are dealing with an unfamiliar subject matter, have committed errors in their interpretation, are suffering from fatigue or there is too much noise or interference (if a communication device is being used) affecting their ability to hear well all the parties involved.

2.3.6 Cultural Competence and Professionalism

As explained before, interpreters need to be aware of any cultural issues that affect interpreting. This means they have to know how to deal with unusual situations, how to communicate them to the parties, and be able to suggest constructive ways in which to improve understanding between the parties.

Moreover, as with any other professional, reputable medical interpreters need to be mindful of their performance at all times and this means that they must know when and how to correct errors.

2.3.7 Continuous Professional Development: Commitment to Lifelong Learning

To hone their linguistic and cultural skills, interpreters must keep up with changes in their working languages and their usage; connect with colleagues to discuss the profession; visit different websites on interpreting regularly to grow as a linguist; be part of professional associations; and attend conferences, seminars, and classes.

2.4 Golden Rules: Standards of Practice

Aside from being well prepared in terms of comprehending medical terminology and procedures, understanding the Roles of the interpreter by keeping in mind the Incremental Intervention Model, and applying and abiding by the Code of Ethics,

on-site medical interpreters need to follow “the Golden Rules” or standards of practice, which include knowing the basic etiquette and observing strict adherence to the appropriate protocol. Healthcare interpreter professional standards follow the same guiding purpose that other healthcare professionals use to perform their duties: “to support the health and well-being of the patient” (Allen).

2.4.1 Basic Etiquette

As professional communicators, interpreters need to make sure they are using a good tone of voice and delivery. This means they have to modulate their voice and enunciate clearly; speak calmly, without rushing; and, unless instructed otherwise for a particular reason, do not raise their voice.

Moreover, since healthcare providers, patients and their families may not be used to working with interpreters, it is always recommended for interpreters to conduct a proper introduction, also called a “pre-session”, with both the provider and the patient. This pre-session is used by interpreters not only to introduce themselves very briefly, but also to establish the ground rules, issue reminders, and explain the roles and the protocol to the parties involved (Ezquerra). For example, the pre-session with the provider, which usually takes place before going into the room where the patient is, may be used to ask about the nature of the session and if there are any special circumstances the interpreter needs to be aware of; and, with the patient, to explain the use of the first person and the fact that everything said will be interpreted. Table 3 includes sample pre-sessions that may be used with providers and patients.

Sample Pre-Session with Provider (in the language of record)	Sample Pre-Session with Patient (in the patient’s language)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Hello, my name is _____, from _____ department.</i> ▪ <i>I will interpret everything that you and the patient say in first person.</i> ▪ <i>Everything that is said in this session will be kept confidential.</i> ▪ <i>I will sit beside the patient. Please look and talk directly to the patient.</i> ▪ <i>Please limit information to 1-3 sentences.</i> ▪ <i>I may need to stop interpreting to clarify information or if there are any cultural issues that can lead to misunderstanding.</i> ▪ <i>Is there anything I should know about this session before we start?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Hello, my name is _____. I work here and I will be your interpreter.</i> ▪ <i>I will sit next to you so you can look and speak to the doctor.</i> ▪ <i>I will interpret everything that you and the doctor say. When I interpret, you will hear my words as if the doctor spoke _____.</i> ▪ <i>Please don’t tell me anything that you do not want the doctor to know while you are here receiving services.</i> ▪ <i>If you do not understand something, let me know and I will ask the doctor to explain it.</i>

Table 3. Sample pre-sessions with providers and patients.

Furthermore, interpreters must learn to make adequate use of the correct phraseology to facilitate communication and keep providers and patients aware of what they need in an expedite manner. Memorizing and using the correct phrase for every situation in which they wish to intervene will help instill confidence in the interpreter and portray him/her as a professional. Some of the phrases interpreters may use to indicate they are briefly switching to an intervening role are: “*The interpreter would like to ...ask*

the patient to repeat the last sentence”; “... look up an unfamiliar term in the dictionary;” or “... check for understanding.”

2.4.2 Observance of Protocol

Along with following the basic etiquette, interpreters need to observe strict adherence to the appropriate Protocol to ensure parties understand what is going on and who is saying what during the session.

2.4.2.1 *Conservation of the Language of Record*

Any words that the interpreter intends to say to the patient that come from the interpreter him/herself, that is, that do not originate in the patient or the provider, must be announced to the provider in the Language of Record first (which, in the case of Costa Rica, is Spanish). Hence, conservation of the Language of Record is about restating in the host country's official language any utterance said in the foreign language, even if it is a comment to the interpreter.

2.4.2.2 *Transparency*

If interpreters want to intervene to request for a repetition or clarification; verify comprehension; clear up any misunderstandings; provide some cultural framework; inform about impediments or intervene in any other way, they must inform their intentions in the language of record to the provider (and also briefly to the patient) and obtain the provider's approval before acting.

2.4.2.3 *Correct use of 1st and 3rd person*

When acting as conduits, interpreters must use the first person, that is, use the pronoun “I” to interpret what the speakers say, even if they say: “*Ask him... / tell her...*”

Direct speech, the standard format in interpretation and, thus, used for every interpreted statement, can be particularly difficult when the gender or number of the parties involved do not match those of the interpreter. For example, a male interpreter must say “*I gave birth to a girl,*” rather than “*she gave birth to a girl,*” when interpreting for a female patient; or a female interpreter must render “*we had prostate cancer,*” instead of “*they had prostate cancer,*” when interpreting for two or more male patients.

However, when acting as clarifiers, culture brokers, or advocates, interpreters must use the third person to express their interventions (as they are referring to themselves), e.g. “*The interpreter is unable to hear clearly...*”, “*the interpreter would like to request a short recess...*” Third-person mode, indirect speech, or reported speech consists on the use of the pronouns ‘he’, ‘she’, ‘they’, ‘it’.

Even though summary interpretation, which also calls for the use of 3rd person mode, is used sparingly in medical settings (and never in legal ones), interpreters may want to resort to it only in very rare cases to sum up a long, rambling narrative to its essentials when asked to do so by the provider, e.g. “*The patient offered a long explanation to say that she did not make an appointment to see a specialist;*” to summarize an exchange not directed at the patient, e.g. “*The doctor is asking us to wait until she returns to the room;*”; or to render unusual or uncomfortable questions, answers or requests but stressing that they originated in the patient or the provider, e.g. “*The patient says you are a nasty person and an incompetent nurse and wants to have your name in order to complain.*”

2.4.2.4 *Situational Control*

Situational Control refers to the art of subtly, but firmly, engaging the parties so that they wait for questions to be interpreted before answering them; speak in brief, complete sentences that answer the questions or state the problem; wait for the interpreter to finish before speaking again; and refrain from speaking all at the same time (Ezquerro).

As many people are not accustomed to using interpreters, interpreters are advised to use the pre-session to establish situational control from the very beginning in a very polite way (Allen).

Sometimes, due to the nature and the dynamics of certain clinic sessions or to the lack of awareness of proper procedures by the provider, a patient and an interpreter may suddenly be left alone. In this case, interpreters may try to locate the parties and bring them to the interpreting session; or wait for the missing party to return, by first telling whoever is left that the session cannot go on without all the parties being present, that they must wait for the missing party to return, and then stepping a bit aside to avoid side conversations with the patient or his/her accompanying persons.

3 Practice Makes Perfect: Following Medical Interpretation Golden Rules

Essentially, medical interpreters, also referred to as healthcare interpreters, provide language services to healthcare patients, and their relatives and friends, to help them communicate with doctors, nurses, and other medical or administrative staff. As mentioned before, interpreters in this field need a strong grasp of medical and colloquial terminology in both languages, along with cultural sensitivity to help the parties receive the information accurately and completely.

Cultural Competence, a skill that applies equally to interpreters and interpreter educators, can be understood as a “set of congruent behaviors, attitudes and policies that come together in a system or agency or among professionals, enabling effective work to be done in cross-cultural situations” (Roat 7). Regardless of the place or work, it is fundamental for medical interpreters to be knowledgeable of all cultures involved in a patient-provider interaction to prevent misunderstandings that might become a source of confusion or even mistrust among the parties; and this is precisely why it is said that medical interpreters are key in the communication process to bridge not only the linguistic gap but also the cultural one.

A hands-on workshop can give participants the chance to ponder upon the information provided during the presentation on the roles, code of ethics, and standards, and practice through the analysis of several case studies that will help them understand and review the theory while trying to find some practical solutions to common ethical dilemmas and situations that on-site medical interpreters often face.

It has been repeatedly said that on-site medical interpreters need to be professionalized to perform adequately as this kind of interpretation presents a number of special characteristics that require a special type of person and preparation. Some of the particularly stressful features that must be kept in mind and dealt with by those who wish to work in this field are that a person’s life, immediate health or well being may depend on the interpreter; a patient may be in pain, confused, agitated, or stressed out, and this might complicate the interaction among the parties (to the point that no chance is given to

carry out a brief but complete pre-session and establish the ground rules); healthcare providers, patients and their families may not be used to working with interpreters; the terminology may be very specific, technical or of a high register; some abbreviations may be difficult to understand and to interpret; certain groups may give certain words a different meaning or usage; cultural barriers and educational disparities can complicate matters; the health care provider or patient may speak heavily accented English, Spanish or any other language involved; there are important issues of privacy and confidentiality that must be zealously protected; discussing intimate bodily functions may not be easy for all parties; underlying mental health issues may cloud comprehensibility; emotional reactions may negatively impact the tone of the session; the health care provider may not be able to help the patient; data gathering and patient intake are harder to accomplish when two or more languages are involved; the ambient noise may decrease the capacity to hear well all parties; there are visual cues that normally support a message or convey unspoken information (mood, comprehension ability, physical signs, disabilities), but some situations may be hard to deal with (emotionally, physically) and discretion is advised; patients and providers are paying close attention to the interpreter's words and behavior, thus interpreters must act and behave professionally at all times; since most of the work is done consecutively, it is necessary to develop good memory and note-taking skills; and, sometimes, providers and patients will give written documents to the interpreter for him/her to sight translate them (that is, convey their content orally in the other language on the spot).

The key to handling these challenges is to internalize the codes, roles, and standards of practice for conducting on-site medical interpretation. Practicing will be the best tool to help interpreters rise to the challenge.

At a hands-on workshop, participants may form groups of three or four to take turns (indicated by a number) and play the role of the interpreter (\leftrightarrow), the provider (H), the patient (\heartsuit) and, if deemed necessary, an accompanying person (\dagger). Each group will be in charge of representing different case studies (marked by a letter). These cases can be analyzed by the entire group to determine what aspect of the Codes of Ethics is involved ("Objective") and what the existing alternatives are for an interpreter to respond in an ethical manner. Table 4 includes three examples of the possible case studies or scenarios that can be presented to the workshop participants, and how this material can be created and then cut into pieces: the instructor keeps the "case" column and distributes the other pieces at random, so that participants can read them on their own and quickly prepare to represent their character.

Therefore, after a brief introduction and general reminder of the code of ethics, the instructor shall give each person in the small groups a piece of paper with indications as to what they are supposed to say or do, and the rest of the group can observe, take notes, and give feedback at the end of the role-play on how the situation was handled. It is also advisable to have a dictionary or glossary and a notepad at hand to assess their use of these tools. Moreover, this type of exercise will also help them put in practice the use of incremental intervention model, the utilization of the adequate mode (first or third person), and the selection of the correct standard phrases for each situation.

As participants are observing their colleagues' ethical decision-making process, it is important to invite the other participants to: 1. ask themselves questions to determine whether there is a problem; 2. identify and clearly state the problem in writing,

considering the ethical principles that may apply and ranking them in applicability; 3. clarify personal values as they relate to the problem; 4. consider alternative actions, including benefits and risks; 5. choose the action and carry it out; and 6. evaluate the outcome and consider what might be done differently next time (Ezquerro). Furthermore, this will also give participants the chance to practice the different positioning options (in a triangle, interpreter next to the provider, or interpreter next to the patient, for example) and see their pros and cons.

Some Role-Playing Scenarios for Medical Interpreters			
Case	↔ Interpreter	♥ Patient	👋 Provider
A Objective: Situational Control and Note-taking Skills	↔ A-3. Do what you consider to be appropriate.	♥ A-2. Answer the following (read the three bullets without making a pause and don't let the interpreter use/read this piece of paper): <ul style="list-style-type: none"> • 3 aspirinas de 500 mg al día • 2 Allegra de 400 mg cada 8 horas • 11 gotas de Picolax antes de acostarme de día de por medio y, si me siento débil, dos ampollas de Potenciador, una cada 12 horas. 	👋 A-1. Ask the patient what meds is he/she taking currently.
B Objective: Faithfulness, Accuracy and Completeness	↔ B-3. Do what you consider to be appropriate.	♥ B-2. As you are left alone with the interpreter, start chitchatting with him/her.	👋 B-1. Tell the interpreter that you are going to get some documents and leave him/her with the patient.
C Objective: Professional Boundaries	↔ C-3. You are going to get some presents from the patient	♥ C-1. Give the volunteer and the interpreter some gifts (candy and your most valuable piece of jewelry)	👋 C-2. You are going to get some presents from the patient

Table 4. Sample case studies for a medical interpreting practical workshop

Then, if any questions arise, the instructor can ask the participants to review a “cheat-sheet” with a summary of the codes of ethics, roles, golden rules, and standard phraseology (handed to them at the beginning of the workshop), and see if they can come up with a solution of their own or the instructor can guide them accordingly.

At the end of the workshop, participants should be able to feel that there are tools available to avoid or overcome any potential problems: understanding their role as an interpreter and applying the principles of the Incremental Intervention Model; fully knowing and applying the Codes of Ethics; preparing and growing constantly as a linguist; becoming certified; maintaining a professional attitude at all times; using their cultural expertise when necessary; observing a strict adherence to the protocol (Conservation of the Language of Record); being transparent throughout the interpreting session; making correct use of the first and third person modes; having, maintaining or regaining situational control; practicing self-monitoring and taking detailed notes; reporting any unusual incidents when they happen; and taking good care of their voice, ears, and their general physical and emotional wellbeing.

4 Conclusions

In the words of Catherine Ingold, “[w]e cannot underestimate the ultimate value of improving the quality of medical interpreting services in the pursuit of quality healthcare;” and according to Mursal Khaliif, “[h]ospitals across the country should provide their patients with qualified interpreters that can prevent the miscommunications and subsequent medical errors that still occur far too often in some of today's hospitals” (Testimonials).

Taking into consideration that medical tourism is a thriving business in Costa Rica -according to PROMED, in 2008, approximately 22,000 US citizens visited Costa Rica for medical procedures (health-tourism.com)-, and that many of our medical tourists might come using US insurance plans, it is very possible that Costa Rican healthcare service providers will be soon required too by insurance companies to guarantee the use of professional medical interpreters.

However, to date, there is no fully-established course or certification program to train medical interpreters in Costa Rica with regards to their linguistic and cultural skills, roles, code of conduct, and standards of practice. Hence, this presentation and workshop were developed with the objective to be the first attempt to raise academicians and students’ awareness in the matter and, hopefully, those involved in this business will also realize that investing in the training and use of professional on-site medical interpreters, despite the slight reduction in savings, will definitely translate into a real win-win situation for all.

References

- Allen, Katherine. “Standards for healthcare interpreters.” California Healthcare Interpreting Association, Monterey Institute of International Studies, California. March 2007. Lecture.
- “A National Code of Ethics for Interpreters in Health Care.” *NCICH*. The National Council on Interpreting in Health Care Working Papers Series, Jul 2004. Web. 20 March 2011.
- Angelelli, Claudia. *Medical interpretation and cross-cultural communication*. New York: Cambridge University Press, 2004. Print.
- Candle, Eric. “Advancing the Professionalization of Medical Interpreting Field”. ProZ.com’s Interpreter Virtual Workshop. 21 July 2011. Lecture.
- Chong, Nilda. *The Latino Patient: A Cultural Guide for Health Care Providers*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 2002. Print.
- Clementi, Lillian. “What the Doctor Ordered: Skilled Interpreting for Better, Less Costly Healthcare”. *ATA Chronicle* XXXIX.11 (2010): 10-12. Print.
- “Costa Rica Medical Tourism.” *Health Tourism*. Health-Tourism.com, 2011. Web. 1 April 2011.
- Ezquerro Hasbun, Armando. “Remote interpretation for health care providers.” *LSA*. Language Services Associates. LSA, 2009. Web. 5 January 2011.
- “Guide to Interpreter Positioning in Health Care Settings.” *NCICH*. The National Council on Interpreting in Health Care Working Papers Series, Nov 2003. Web. 15 March 2011.
- “IMIA Code of Ethics.” *IMIA*. International Medical Interpreters Association. IMIA, 2011. Web. 2 February 2011.
- Langdon Fortier, Elena. “What Every Medical Interpreter Needs to Know to Get Nationally Certified.” ProZ.com’s Interpreter Virtual Workshop. 21 July 2011. Lecture.
- Lazaro Gutierrez, Raquel. “Dilemas éticos del traductor/intérprete en los servicios públicos.” *Translation, Interpreting and Social Activism*. Translationactivism.com, 2007. Web. 25 July 2011.

- Lorenzini, Jean A. *Comp. Medical Phrase Index: A One-Step Reference to the Terminology of Medicine*. Medical Economics Company. New Jersey, 1985. Print.
- “Medical Interpreting: A Two-Day Orientation for Language Bank Volunteers.” Interpreter Services – Guest Services - Stanford Hospital & Clinics. California, March 2005. Print.
- Mikkelson, Holly. "Adventures in Online Learning: Introduction to Medical Interpreting" *ATA Chronicle XXXI.9* (2002): 31-32. Print.
- , Holly. *Interpreter's RX: A Training Program for Spanish English Medical Interpreting*. California: Acebo, 1994. Print.
- , Holly. "The Art of Working with Interpreters: A Manual for Health Care Professionals." Monterey, California: International Interpretation Research Center, Monterey Institute of International Studies, Jan. 1995. Print.
- Osorio, Liana Ed. *English-Spanish Dictionary of Health Related Terms*. 3rd Edition. California-Mexico Health Initiative, CPRC, University of California Office of the President, Office of Binational Border Health, California Department of Health Services. July 2005. Print.
- “National Code of Ethics for Interpreter Educators.” *IMIA*. International Medical Interpreters Association. IMIA, 2011. Web. 15 February 2011.
- “National Standards for Healthcare Interpreting Training Programs.” *NCIHC*. National Council on Interpreting in Healthcare. NCIHC, 2011. Webinar. 8 July 2011.
- Roat, Cynthia E. *Bridging the Gap Over the Phone: A Basic Training for Telephone Interpreters Serving Medical Settings*. 2nd Ed. NP: The Cross Cultural Health Care Program (CCHCP), May 1999. Print.
- Taborda, Leonardo. “2011 Medical Travel International Business Summit: Highlights.” *PROMED*. Council for the International Promotion of Costa Rica Medicine. PROMED 2011. Web. 25 July 2011.
- “Testimonials.” *NBCMI*. The National Board of Certification for Medical Interpreters. NBCMI, 2010. Web. 26 July 2011.
- “The History of Healthcare Interpreter Certification.” *CCHI*. Certification Commission for Healthcare Interpreters, CCHI 2009. Web. 26 July 2011.
- Vicuña, Gabriella. “Costa Rica Country Spotlight Costa Rica ~ An Ingenious, Exotic Paradise Committed to International Healthcare Quality.” *Medical Tourism Magazine*. Issue 17. Oct 6, 2010. Web. 28 March 2011.
- Wikipedia contributors. "Language interpretation." *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Wikipedia, The Free Encyclopedia, 4 Apr. 2011. Web. 14 April 2011.

About the Author

Adriana Zuñiga Hernandez is a Lic. and M.A. in Translation (Universidad Nacional). M.A. in Conference Interpretation (Monterey Institute of International Studies on a Fulbright Scholarship). Medical interpretation internships (+350 hours) at Stanford University Hospital & Clinics and Morgan Stanley Children’s Hospital of New York-Presbyterian/Columbia. Former university professor at Universidad Nacional, full-time on-site medical interpreter and translator at Stanford University Hospital & Clinics, and all-call over-the-phone interpreter at Language Line Services. Sworn translator and Interpreter (Ministry of Foreign Affairs and Worship of Costa Rica). Co-founder and owner of Servicios Profesionales Tradinter S.A. +15 years of experience as a conference and liaison interpreter for various national and international organizations, universities, and companies. Former member of CHIA and current member of ACALING, ATA, and ACOTIP. Co-researcher in the on-going project *Historiografía de la Traducción e Interpretación en Costa Rica*.

Author’s address: P.O. Box 8-4910, San Jose 1000, Costa Rica

**PRESENTACIONES SOBRE PROYECTOS O
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA O
PROFESIONAL**

Documentos ordenados alfabéticamente por el
apellido del primer autor

INCLUDE: de la exclusión a la inclusión

Róger Retana Calderón

Universidad Nacional, Costa Rica
rretana_cal@yahoo.fr

Álvaro Bonilla Lynch

Universidad Nacional, Costa Rica
bianmakal@gmail.com

1 Introducción

Es de suma importancia entender cómo a través del tiempo las condiciones de la enseñanza universitaria se han transformado para dar cabida a una población estudiantil que había sido minimizada y relegada a una condición de no apta para el aprendizaje en la educación superior. Es por ello que se hace imprescindible la toma en consideración de esta población estudiantil de nuestro país, por lo que las políticas en materia de educación superior han sido modificadas por medio de la Ley 7600 y su reglamento los cuales hacen hincapié en los derechos que estos estudiantes tienen

2 ¿Que es INCLUDE?

INCLUDE es un proyecto, de investigación y de extensión, cuyo objetivo es la coordinación, el estudio y el análisis de la aplicación de adecuaciones curriculares en cursos de carrera y servicio en inglés y francés impartidos por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, sede Omar Dengo. (Proyecto "INCLUDE").

3 Misión del INCLUDE

El Proyecto INCLUDE, nace en 2010 en el seno de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje para atender a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) tanto de las carreras de inglés y francés, como aquellos que llevan cursos de servicio de estos idiomas en nuestra Escuela.

4 Justificación del proyecto

En virtud de un derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de la Universidad Nacional, de las leyes y declaración internacionales a las cuales Costa Rica ha suscrito, y en particular a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, "en la cual se le otorga a las personas con alguna discapacidad: Igualdad

de Acceso a la educación universitaria”⁴⁸, INCLUIE se dio por misión brindar acompañamiento de esta población de nuestra Escuela.

Por otra parte la Ley 7600 en su Título II, Capítulo I (Acceso a la Educación), Artículos 58-65 estipula todo lo concerniente y específico a las obligaciones de las universidades en materia de atención a estudiantes con necesidades educativas específicas. En el artículo 58 se manifiesta que “Las universidades a través de sus Vicerectorías de Vida Estudiantil o sus equivalentes, procurarán y proveerán servicios de apoyo a todas las personas con discapacidad de la comunidad universitaria. Los servicios de apoyo, se brindarán durante todos los procesos, incluidos los académicos y administrativos, en coordinación con las diferentes instancias y con la participación de toda la institución...”⁴⁹

5 Marco teórico

Debido a los cambios que la educación superior ha venido experimentando en el tema de la atención a las adaptaciones curriculares, y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), se hace necesario dar dentro de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje el espacio adecuado para la atención tanto a los estudiantes que presenten éstas necesidades como proveer el apoyo necesario a aquellos académicos que cuenten en sus clases con uno o más estudiantes con NEE cumpliendo, finalmente, con la Ley 7600 y su reglamento. Esta ley contempla los diferentes aspectos que deben ser tomados en cuenta no sólo en cuanto a la aplicación de las adaptaciones curriculares sino también en los aspectos y procedimientos administrativos que se deben llevar a cabo para otorgar tal ayuda a los estudiantes que presentan NEE. La Universidad Nacional ha venido dando pasos esenciales a este respecto con la creación de diferentes áreas de atención a estos estudiantes. Es evidente lo importante que se entienda lo que necesidad educativa especial contempla dentro del marco no solo académico sino también en lo legal. A este respecto el reglamento de la ley 7600 en su artículo 62 manifiesta que todas las universidades del país están en la obligación de garantizar el acceso a todas las actividades propias de la vida estudiantil universitaria y a la vez garantizar que no se dará ningún trato discriminatorio en contra de estas personas que vaya a truncar de alguna forma su formación académica (Reglamento Ley 7600, 12). Además se hace imperante comprender lo que significa el término Necesidades Educativas Especiales. Bautista citado por Palomino y Torres hace un análisis exhaustivo sobre lo que conlleva el término en sí explicando que este se refiere a "la relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar para el logro máximo de su crecimiento personal y social" (Palomino y Torres, 73). A la vez Bonilla y Castillo mencionan que los "profesores están en la obligación de estar informados y a la vez entender los diferentes tipos de necesidades educativas, los síntomas y complejidades que los estudiantes pueden presentar para crear adaptaciones curriculares" que son aptas para esta población (Bonilla y Castillo, 26). Es por ello que la Escuela de Literatura y Ciencias

⁴⁸ Arias Vargas, José Manuel. Análisis integral de la atención que reciben los estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 2001. P.4.

⁴⁹ Ley 7600. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y su reglamento. CENAREC. San José, 2009. Pp.72-73.

del Lenguaje ha venido dando pasos significativos en el proceso de la aplicación de ajustes curriculares a los estudiantes de cursos de inglés y francés de esta escuela.

5.1 Aporte actual al estado del conocimiento

En concordancia con la declaración de Salamanca en el año de 1994, en la actualidad se denota una marcada tendencia hacia la inclusión social que demanda a los sistemas educativos formar personas con capacidad para valorar la diferencia y para reconocer la diversidad en sus distintas dimensiones. Es por ello que se hace imperante que la universidad se aboque a replantear su compromiso con la sociedad y con todas las personas que la constituyen independientemente de su condición; ello no significa que haya dejado de cumplir su papel en la generación de conocimiento y en la formación de investigadores e intelectuales; por el contrario, el movimiento de educación inclusiva requiere reconocer a todas las personas por igual. Es debido a estos cambios y clima institucional que el Proyecto INCLUDE de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional ha venido a coadyuvar con el trabajo que otras instancias de ésta universidad han venido realizando a través del tiempo, como lo son el proyecto UNA Educación de Calidad del CIDE, el departamento de Orientación y Psicología, el Programa Éxito Académico, entre otros. Y es en este contexto que INCLUDE viene a servir de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales para proveer a éstos de las herramientas necesarias para ser exitosos en los cursos de Inglés y Francés, por medio de fortalecer los vínculos necesarios entre la parte administrativa de esta escuela, los académicos a cargo de estos estudiantes, y las demás instancias universitarias.

6 ¿Cual son los objetivos del INCLUDE?

Determinar las NEE (necesidades educativas especiales) de los estudiantes matriculados en cursos de inglés y francés durante el periodo lectivo 2011 con el fin de establecer correlaciones entre sus condiciones físicas, psicológicas, emocionales, cognitivas y/o mentales y la atención que se da y debe darse a estas en dichos cursos.

Identificar las estrategias metodológicas y/o pedagógicas aplicadas en los cursos de francés e inglés con el fin de definir las prácticas actuales de los académicos para aplicar la adecuación curricular de los estudiantes con NEE.

Identificar los criterios que utilizan los académicos y estudiantes para escoger los ajustes curriculares y evaluar su efectividad en los cursos de inglés y francés en la ELCL con el fin de establecer el perfil de las prácticas actuales en la aplicación de los ajustes curriculares.

Clasificar las estrategias metodológicas y/o pedagógicas aplicadas en los cursos de francés e inglés según se utilizan en la enseñanza y aprendizaje de cada una de las áreas y habilidades lingüísticas con el fin de definir un perfil de la atención que se da a cada estudiante con NEE de acuerdo a la especialidad del curso de lengua.

Llevar un seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que requieren adecuaciones curriculares para identificar las estrategias enseñanza-aprendizaje que promueven un mayor éxito en el proceso de evaluación de los cursos de inglés y francés en la ELCL.

Determinar el nivel de satisfacción alcanzado entre estudiantes y académicos con los procesos administrativos que se llevan a cabo actualmente en la ELCL para la

aplicación de ajustes curriculares y de acceso en cursos de inglés y francés para analizar la practicidad de los mismos.

Determinar las necesidades de información y capacitación de los académicos de inglés y francés de la ELCL en cuanto a la aplicación de ajustes curriculares con el fin de proponer y elaborar futuros materiales y espacios de capacitación.

6.1 Objetivos específicos de extensión

Promover, mediante la transmisión de información a estudiantes y profesores de los cursos de inglés y francés de la ELCL, el conocimiento y aplicación de los nuevos paradigmas para la atención a personas con NEE tales como marco jurídico costarricense y los modelos social, universal y de inclusión, y así fomentar una práctica más humanista y en concordancia con las políticas existentes en la UNA y en el país.

Colaborar, cuando así lo soliciten los académicos, en la elaboración de material didáctico al igual que en la creación y aplicación de actividades de mediación pedagógica en el aula como parte de la atención integral que debe darse al estudiante con NEE en los cursos de inglés y francés de la ELCL.

Colaborar con la labor que realiza la figura administrativa de la ELCL encargada del trámite de ajustes curriculares en los cursos de inglés y francés (en proceso de nombramiento) como un servicio de la ELCL cuando ésta lo solicite.

Establecer mecanismos de coordinación con los y las coordinadores de cada una de las áreas de de la ELCL que permitan una mejor comprensión y atención a las NEE de los estudiantes.

Establecer lazos de cooperación entre la ELCL e instituciones como el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNNE), Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC) y oficina de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública (MEP) que faciliten el intercambio de información y capacitación a profesores y estudiantes sobre la aplicación de adecuaciones curriculares.

Elaborar, recopilar, y reproducir material en papel y/o digital dirigido a los profesores y estudiantes de los cursos de inglés y francés de la ELCL que les facilite la comprensión de sus derechos y deberes en cuanto a la aplicación de adecuaciones curriculares, y que les provea de ideas y recomendaciones para mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Diseñar y proponer un curso especializado en atención a estudiantes con NEE en cursos de lenguas extranjeras que pueda ser utilizado en el programa de Maestría en Segundas Lenguas y Culturas y/o en alguna de las ofertas educativas de la ELCL.

7 ¿Cómo trabaja el INCLUDE?

7.1 Metodología

El proyecto de investigación propuesto se enmarca dentro de lo que es una investigación cualitativa con un diseño metodológico inductivo. Esto quiere decir que algunos aspectos y temáticas de la investigación no están establecidas a priori en su totalidad sino que surgirán como resultado del análisis de la información obtenida. Así pues en este trabajo se tomaría en cuenta una muestra representativa de la población estudiantil con necesidades educativas especiales dentro de cursos de lengua extranjera en la ELCL del campus Omar Dengo. La información reunida será sujeto de un análisis formativo y

triangulación de resultados. Esta metodología, cumple con los criterios de validez establecidos por Creswell & Miller al definir la triangulación como “un procedimiento de validez donde los investigadores buscan la convergencia entre múltiples y diferentes fuentes de información para formar temas o categorías de estudio” (citado por Golafshani).

Se analizarán elementos cuantitativos (incidencia de estudiantes con discapacidad y/o problemas de aprendizaje en la ELCL) y cualitativos, con predominancia de estos últimos. En resumen la investigación comprende:

- Análisis bibliográfico.
- Análisis cualitativo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en los cursos de inglés y francés como lenguas extranjeras en la ELCL durante el 2011.
- Construcción de instrumentos
- Observaciones *in situ*
- Empleo de la técnica de la entrevista en la población de estudiantes y profesores.
- Entrega de la versión final impresa de la investigación.
- Socialización de los productos

Problemas encontrados: con los colegas, con los estudiantes, obtención de listas de estudiantes. Formación del equipo, interinos, renuncia de la coordinadora.

8 ¿Quiénes son los socios de INCLUDE’

8.1 Dentro de la universidad

Vicerrectoría de Vida Estudiantil

Programa Éxito Académico

Unidad de Registro

Departamento de admisión

Departamento de Psicología y Orientación

UNA-Educación de calidad

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL)

8.2 Fuera de la universidad: a nivel nacional e institucional

Consejo Nacional de Rectores (CONARE)

Ministerio de Educación Pública (MEP)

Consejo Nacional de Rehabilitación (

Centro Nacional (CENEREC)

Instituto Hellen Keller

9 ¿Cuales han sido los resultados de INCLUDE’?

9.1 Logros

Capacitación continua a académicos en materia de necesidades educativas especiales (NEE)

Divulgación de los servicios brindados por INCLUDES (brochures, correos electrónicos, y otros tipos de material impreso).

Base de datos de estudiantes con NEE dentro de los cursos de inglés y francés de la ELCL.

Adaptación de material a estudiantes con baja visión o ceguera.

Reuniones constantes con responsables del Departamento de Orientación y Psicología, Proyecto UNA-Educación de Calidad del CIDE, y de la Unidad de Admisión de la Universidad Nacional.

Entrevistas y seguimiento de estudiantes con NEE.

9.2 Resultados esperados de investigación

Los resultados del estudio cualitativo sobre la aplicación de adecuaciones curriculares en la ELCL serán expuestos mediante al menos una ponencia en CILAP y/o en diversas actividades académicas al público general tales como Congreso Nacional de Profesores de Inglés, congresos nacionales y/o internacionales, entre otros posible espacios.

Además, y en la medida de lo posible, dada la reducción a $\frac{3}{4}$ de tiempo la jornada del proyecto, se dará la elaboración de un documento de sistematización publicable en un artículo dentro de la revista Letras o afines.

9.3 Resultados esperados de extensión

Se espera la creación de una compilación de materiales y actividades recomendados en la atención a estudiantes con NEE en cursos de inglés y francés.

Diseño de un programa de curso especializado en la atención a estudiantes con NEE en cursos de lengua extranjera en la ELCL.

Creación y distribución de al menos un folleto informativo dirigido a profesores sobre derechos, deberes, recomendaciones, y paradigmas actuales en la atención a las NEE de los estudiantes.

Creación y distribución de al menos un folleto informativo dirigido a estudiantes con NEE sobre derechos, deberes, ideas y recomendaciones para mejorar su proceso de aprendizaje.

10 Mecanismos de autoevaluación

Se llevaran a cabo reuniones periódicas con los profesores de lenguas extranjeras de la ELCL que atiendan estudiantes con necesidades especiales en las cuales se dará retroalimentación al desarrollo del proyecto y se propondrán cursos de acción concretos atendiendo las sugerencias de los profesores y otros posibles usuarios.

Asistencia a talleres.

Lecturas e investigación bibliográfica.

Contacto con los estudiantes con NEE.

DIVULGACIÓN DE LA LEY DE 7600 Y REGLAMENTOS CONEXOS.

11 Cuales perspectivas de las acciones de INCLUE

LA ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE, POR SU MISIÓN: *“OFRECER FORMACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA A TODOS LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD”*, debe atender cada año toda la población estudiantil de todas las Facultades y Centros de estudio, de todos los programas de estudio, que incluyan en sus programas el manejo de una lengua extranjera.

La UNA, como institución pública debe atender también todos aquellos estudiantes que presenten y hayan manifestado NEE.

Referencias

- Arias Vargas, José Manuel. Análisis integral de la atención que reciben los estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 2001. P.4.
- Armas, Stella. Educación Especial y Educación de Adultos. Montevideo, Uruguay. Administración de Educación Pública
- Bonilla, A. & Castillo, A. (2009) Curricular Adaptations for Adult English Language Learners in the School of Literature and Language Sciences at Universidad Nacional. (Master's research report, Universidad Nacional, 2009) Heredia.
- CENAREC. San José, 2009. Pp.72-73.
- Ley 7600. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1996) Título II. Capítulo I. Artículo 14. Costa Rica. 1996.
- Ley 7600. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y su reglamento.
- Palomino, A & Torres, J. (2002) Educación Especial. Centros Educativos y Profesores ante la Diversidad. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Pazos, Ethel. (2000) Adecuaciones Curriculares por Asignatura para Déficit Atencional. San José, C.R.: Editorial Guayacán Centroamericana.
- Peña, Marina. (2000) Así Aprendo: Guía para Educadores. Fundación DA: San José, Costa Rica.
- Reglamento de La Ley N° 7600 sobre La Igualdad de Oportunidades Para Las Personas Con Discapacidad (1998) Decreto No. 26831-mp.
- Rocco, T. S. (2001) Helping Adult Educators Understand Disability Disclosure. *Adult Learning* 12(2), 10-12.

Acerca de los autores

Roger Retana Calderón es Profesor de francés de la Universidad Nacional de Costa Rica; hizo sus estudios universitarios en la Sorbona-París III- Francia. Ahí obtuvo un D.E.A en Estudios Latinoamericanos, una maestría en lengua francés y un bachillerato en lingüística. Ha trabajado en la Universidad Nacional en el Departamento de Francés y de Español. También ha ejercido en universidades de Estados Unidos (Indiana University of Pennsylvania y Middlebury College). Fue sub-director de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Actualmente trabaja en francés en donde participa en proyectos de extensión (actualización de profesores de primaria y secundaria – PROYECTO PROFE). Róger Retana Calderón ha dictado seminarios en América Central y ha participado en congresos y eventos académicos en América del Sur y en Europa.

Alvaro Bonilla Lynch posee una Maestría en Segundas Lenguas y Culturas de la Universidad Nacional,. Es egresado de la Licenciatura en Lingüística Aplicada y cuenta con numerosos estudios de capacitación en las áreas de atención a personas con necesidades educativas especiales (NEE). Ha sido profesore de Inglés del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales sobre nuevas estrategias y metodologías aplicadas a la Enseñanza del Inglés. Actualmente integra el equipo del proyecto INCLUDE de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional.

Creación y trayectoria de ACOTIP: una asociación de traductores en Costa Rica

Elieth Salazar

ACOTIP, Costa Rica
eliethsalazar@gmail.com,

Adriana Fernández

ACOTIP, Costa Rica
afernandezestrada@gmail.com

Resumen: Este artículo analiza la trayectoria de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales (ACOTIP) desde el 2003, cuando se creó con el objetivo de desempeñar un papel de importancia en el reconocimiento profesional de los traductores e intérpretes costarricenses, en el desarrollo del mercado traductológico nacional y en la promoción de la conciencia ética-gremial y la comunicación entre los miembros de la asociación y los traductores e intérpretes en general. Se introducirá el tema con el surgimiento de las asociaciones de traductores a inicios del siglo XX a nivel mundial para luego centrarse en el entorno específico en el que surgió ACOTIP, cómo se formó y el proceso de creación de los estatutos. Además, se analizarán las distintas etapas por las que ha pasado la Asociación con las 4 Juntas Directivas que ha tenido hasta el momento y algunos de los proyectos que se planean desarrollar a futuro. Con este artículo se pretende incentivar el fortalecimiento asociativo del gremio con el objetivo de coordinar acciones conjuntas para el beneficio de todos los profesionales del campo, hacer conciencia sobre las actividades que nos son comunes, y proteger nuestra profesión en aras de un mercado traductológico justo y del reconocimiento social de nuestra actividad.

Palabras clave: Asociaciones, traductores, historia, Costa Rica.

Abstract: This paper examines the history of the Costa Rican Association for Professional Translators and Interpreters (ACOTIP) since its founding in 2003. It was established with the objective of playing an important role in the professionalization of Costa Rican translators and interpreters, the development of a national translation market and the promotion of ethical standards in the field as well as communication among the association members and translators and interpreters at large. The emergence of translators associations worldwide from the beginning of the 20th Century will be discussed followed by the specific context in which ACOTIP arose, how it was founded, and the process of creating the bylaws. In addition, the different processes initiated by the four Boards of Directors elected up to now will be analyzed, as well as some of the projects planned for the future. This paper is intended to encourage the strengthening of translators and interpreters associations, in order to coordinate joint actions for the benefit of all professionals in the field, raise awareness on the activities that we share, and protect our profession for the sake of a fair translation market and the social recognition of our work.

Keywords: Associations, translators, history, Costa Rica.

1 Introducción

La Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales (ACOTIP), agrupación a la que concierne este artículo, fue creada el 1 de noviembre del 2003 como iniciativa de un grupo de graduados del Programa de Traducción de la Universidad Nacional que vieron la necesidad de trabajar en conjunto para lograr beneficios superiores en común en lo que respecta a la profesionalización de su carrera como traductores e intérpretes y al reconocimiento social de la misma. Actualmente, la asociación está conformada por 50 profesionales en el campo con grado de licenciatura, maestría o doctorado. Es hoy una de las asociaciones amparadas por la Federación Internacional de Traductores (FIT) con menor cantidad de miembros. A pesar de su tamaño, ACOTIP, a sabiendas de la importancia y responsabilidad de la labor que desempeñan sus asociados a la hora de promover la comprensión entre culturas, se ha dado la tarea de proteger los intereses de los traductores profesionales costarricenses, y de plantear la posibilidad de convertirse en un Colegio Profesional de Traductores e Intérpretes que garantice la calidad de los servicios del gremio y salvaguarde los derechos de sus miembros.

2 Asociaciones de traductores en el mundo

Asociarse es un derecho inherente a todo ser humano. Así lo dicta el inciso 1, artículo 22 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la Organización Mundial de las Naciones Unidas, el cual proclama que “toda persona tiene derecho a asociarse libremente con otras...” Se entiende por asociación profesional en este artículo las “agrupaciones formales, es decir, constituidas jurídicamente, de personas que ejercen una misma profesión para la realización de fines relacionados con su actividad profesional” (Enciclopedia GER). Por lo tanto, legalmente, una asociación es una persona jurídica, lo que la hace una persona distinta a la de sus asociados (CIJUL). Al igual que otros profesionales, los traductores han entendido su derecho a asociarse y han visto la necesidad de agruparse para recibir los beneficios propios de su gremio. Es así como a principios del siglo XX empiezan a surgir asociaciones de traducción en distintos países. Una de las primeras asociaciones que arroja la búsqueda es la *Danish Authors' Society* que se fundó en 1894. Sin embargo, no es una asociación exclusiva de traductores sino que congrega además autores e ilustradores. Asimismo, destacan en la historia de las asociaciones de traductores la *STATSAUTORISERTE TRANSLATØRERS FORENING* (STF) o *Association of Government Authorized Translators in Norway* fundada en 1913, la cual es una de las asociaciones de traductores más antiguas en el mundo, seguida por la *Association of Interpreters and Translators of Ontario* (ATIO), creada en 1920, siendo la organización de traductores más antigua en Canadá. En la década de 1930 sobresale la *Chambre des Experts-Traducteurs et Traducteurs Jurés de l'Est*, creada en 1930 en Francia.

La década de 1950 muestra bastante actividad en el establecimiento de asociaciones. Por ejemplo, en 1950 se crea el Colegio de Traductores Públicos del Uruguay, mientras que en 1953 se funda en París la *Fédération Internationale des Traducteurs* (FIT), la cual es una de las asociaciones internacionales más importantes en el campo de la traducción, ya que reúne en la actualidad a más de 100 asociaciones a nivel mundial. En 1954 se fundan la Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes (APETI) en España y *Verband deutschsprachiger Übersetzer literarischer und*

wissenschaftlicher Werke e.V. (VdÜ) en Alemania. APETI fue la primera asociación de su tipo en España. Dos años después, en 1956 se crea la *South African Translators' Institute (SATI)* y, para concluir la década, se funda en 1959 en los Estados Unidos la *American Translators Association (ATA)*, la cual a la fecha reúne a más de 11.000 miembros en más de 90 países.

En 1963 se establecen tanto la *Panhellenic Association of Translators* en Grecia como la *Associação Profissional dos Tradutores Públicos e Intérpretes Comerciais do Estado de São Paulo* en Brasil. Por último, además de la Asociación de Traductores en Uruguay, se destaca en América Latina la creación del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires en 1973.

Algunos países con una larga trayectoria en traducción como Alemania, Argentina, Canadá, España y Estados Unidos cuentan con varias asociaciones de traductores a nivel nacional. Por el contrario, en Costa Rica la historia de las asociaciones de traductores es bastante reciente. En la actualidad existen dos: la Asociación Nacional de Traductores e Intérpretes Oficiales (ANTIO), fundada en 1995 y la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales (ACOTIP), fundada en el 2003, ambas reguladas por la Ley 218, Ley de Asociaciones de Costa Rica.

3 Inicios

ACOTIP se crea en el año 2003 cuando un grupo de estudiantes y egresados del Programa de Traducción de la Universidad Nacional decide atender su inquietud de agruparse. En ese año, ya hay en el país un cierto número de egresados del Programa de Traducción Inglés-Español de la Universidad Nacional (UNA) puesto que como indica Nazareth Calderón, secretaria del Programa de Maestría en Traducción, el programa inicia primero como una Licenciatura en 1993, y en el 2001 se modifica para ser Maestría (Salazar 2010). Es importante aclarar que la Licenciatura en Costa Rica es un grado académico universitario posterior al bachillerato pero con menos créditos que una maestría. (Salazar 2010)

La primera semilla para la creación de ACOTIP se siembra en el 2002 con la primera Feria de la Traducción cuando algunos de los estudiantes de la Maestría expresan su inconformidad porque, a su parecer, la Universidad Nacional no impulsa un Colegio de Traducción, ni realiza actividades en el campo de la traducción. Como respuesta a estas constantes quejas, la Profesora Magaly Chaves le da la oportunidad a su grupo de estudiantes del curso de Enseñanza de la Traducción de cambiar la entrega de un trabajo escrito por la organización de una feria de traducción: “Yo les dije que no era la Universidad, sino nosotros quienes teníamos que organizarnos. A partir de ahí ese grupo organizó la I Feria de la Traducción” (Chaves 2010).

Un segundo y fundamental cimiento para la creación de la Asociación fue el IV Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación organizado por el Colegio de Traductores Públicos de Buenos Aires, Argentina, en el 2003, al que asistieron las egresadas del programa Hellen Varela, Ana Miriam Muñoz y María Marta Kandler.

En ese Congreso ocurren tres situaciones que también contribuyen a la formación de la Asociación: se hace aún más clara la necesidad de tener una Asociación para los traductores profesionales en Costa Rica, se forma el Centro Regional (CRAL) de la *Fédération Internationale des Traducteurs (FIT)* y se establece el contacto con la Dra. Beatriz Rodríguez, en aquel momento presidenta del Colegio de Traductores Públicos de

la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). No todas las delegaciones presentes en el Congreso eran numerosas. A pesar de que algunos de los expositores pertenecían a asociaciones pequeñas de 10 o 15 personas, al menos pertenecían a entidades organizadas, lo que les daba otra perspectiva de su trabajo y les permitía tener acceso a una gama más amplia de información y actividades (Kandler, 2010). Es así como queda totalmente al descubierto la inexistencia de una organización de esa naturaleza en Costa Rica. María Marta Kandler comenta que en repetidas ocasiones en el Congreso les preguntaron: “¿y cómo es que ustedes no tienen una asociación?!” (Kandler, 2010). Además, como se mencionó anteriormente es este Congreso en el que se crea el Centro Regional. Sin embargo, solo podían participar en él los países que tenían una representación. En su preocupación porque Costa Rica era el único país sin tal representación, Helen Varela le propone a la Dra. Rodríguez y a la M.A. Sherry Gapper, coordinadora del Programa de la Maestría de Traducción de la Universidad Nacional, que sea la Maestría el miembro del CRAL. Ambas están de acuerdo y la Maestría pasa a ser miembro observador por un año con la condición de que al finalizar ese plazo pase a ser miembro activo de FIT. Sin embargo, la Maestría decide no convertirse en miembro activo, y se vuelve a dejar a Costa Rica sin representación ante una de las agrupaciones de traductores más importantes a nivel mundial. La traductora Hellen Varela continúa en contacto con la Dra. Rodríguez, y en repetidas ocasiones hablan sobre la necesidad de tener un grupo de traductores titulados al que pudieran pertenecer estudiantes y egresados del Programa de Traducción. Ya existía en ese entonces una asociación de traductores en el país, la Asociación Nacional de Traductores e Intérpretes Oficiales (ANTIO). Como su nombre lo indica, estos traductores son oficiales o, lo que en otros países como Argentina, se denominan jurados. Para poder ejercer como traductor oficial se debe aprobar un examen de acreditación ante el Ministerio de Relaciones Exteriores y, a la fecha de este documento, no es necesario tener un título académico en Traducción.

En setiembre del 2003, aprovechando que la Dra. Rodríguez se dirige a Guatemala, se logra que la Universidad Nacional la traiga a Costa Rica a presentar la charla “La traducción jurídica y su incidencia en el mundo global”, en la que estuvieron presentes más de 70 profesionales en la Traducción. Relata la Dra. Rodríguez que, en su charla, traductores oficiales, alumnos y egresados de la UNA intercambiaron inquietudes y le pidieron les diera a conocer a las instituciones a las que ella representaba la realidad costarricense y así darle una presencia a los traductores costarricenses a nivel internacional (Rodríguez, n.d.). Durante su visita al país (del 18 al 22 de setiembre), la Doctora se reúne en varias ocasiones con algunos de los egresados y los impulsa a formar una asociación. En sus propias palabras, la Doctora Rodríguez resume su visita:

En mi calidad de presidenta del CTPCBA y del CRAL y en representación de la FAT y de la FIT, aproveché la invitación para difundir la realidad profesional de Argentina, de América Latina y de Europa. Insistí, asimismo en que era fundamental que se formara una asociación profesional, que defendiera los intereses de los traductores locales (Rodríguez, n.d.).

La Doctora Rodríguez siembra una inquietud en un grupo ya ansioso y los deja con el deseo de formar tal agrupación. Ana Miriam Muñoz, otra de las egresadas que participó en estas reuniones, resume el espíritu que los une:

Teníamos la motivación de iniciar una asociación por el deseo de profesionalizar la carrera de Traducción. Es decir que la asociación pudiera mejorar el conocimiento y estatus del traductor en nuestro país para que fuera tomado más en serio, tanto por los usuarios del servicio como por los mismos colegas traductores (Muñoz 2010).

Por su parte, Rodríguez comparte la opinión de la Coordinadora del Programa de Traducción, Sherry Gapper: "Esta visita nos ha permitido conocer nuevas fuentes de contacto en el ámbito internacional, así como reabrir el diálogo dentro del país, en torno a la conveniencia de crear una asociación de traductores e intérpretes con formación universitaria" (Rodríguez, n.d.).

A partir del impulso de la Dra. Rodríguez y la creciente inquietud, después de varias reuniones un grupo de egresados decide finalmente tomar el reto, buscar asesoría legal y, tal como lo requiere la ley de Costa Rica, reunir a 10 personas para constituirse en los miembros fundadores: Juanita Araya, Guido Carranza, Gilberth Cascante, Magaly Chaves, María Marta Kandler, Helga Kühlmann, Ana Miriam Muñoz, Margarita Novo, Elieth Salazar y Hellen Varela. Es así como en noviembre del 2003, al marco de la II Feria de Traducción en la Universidad Nacional y después de la mesa redonda, "La importancia de la Traducción e Interpretación en una Costa Rica globalizada", se crea ACOTIP: "En tan poco tiempo un grupo de colegas había entendido el mensaje y se permitía concretar un largo sueño" (Rodríguez, n.d.).

4 Trayectoria

A la fecha de esta investigación, la Asociación ha tenido cuatro Juntas Directivas, como se puede observar en la Tabla 1 del Anexo. Cada Junta Directiva permanece en poder por 2 años y se elige durante la Asamblea General en el mes de octubre. Dos de las Juntas, la primera del 2003-2005 y la actual del 2009-2011, se han mantenido intactas desde su elección hasta el final del periodo. Las otras dos, 2005-2007 y 2007-2009, perdieron miembros durante su periodo, cuyos puestos tuvieron que ser sustituidos en la Asamblea General de medio periodo. La Junta del 2007-2009 ha sido la junta con mayor número de sustituciones. De la primera Junta, cinco de los miembros han vuelto a estar en otras juntas en años subsiguientes, siendo Magaly Chaves el miembro que ha estado en mayor número de juntas. Empezó como fiscal en la Junta de 2003-2005, pasó a vocal 2 en la Junta de 2005-2007 y luego fungió como vice presidenta en el primer año de la Junta del 2007-2009.

4.1 Junta Directiva 2003-2005

Como se puede observar en el Anexo, Tabla 2, por ser la primera, esta Junta debió realizar varias tareas administrativas necesarias para impulsar la Asociación. La cuenta electrónica, acotip@yahoo.es, se estableció en Yahoo España porque ofrecía mayor capacidad de almacenamiento en el momento. En relación con el apartado postal, se decidió usar el de la Presidenta, ya que ACOTIP no contaba con uno. Al momento de esta investigación aún se mantiene ese correo electrónico. Con el fin de ponerle identidad a la Asociación, se pagó a hacer el diseño de un logo, se obtuvo un sello y se empezó a usar papelería propiedad de la Asociación. Además, como parte de los necesarios trámites administrativos se pagaron a hacer recibos y se inició la búsqueda de un banco en el que

se pudiera tener la cuenta bancaria. Casi al final de su periodo, se confeccionó una base de datos con la información de los afiliados.

Como actividades complementarias, la Asociación inició su primera campaña de reclutamiento de graduados de la Maestría y una bolsa de empleo bastante básica.

A un nivel más estructural, esta Junta tuvo la importante tarea de elaborar y traducir los Estatutos de la Asociación e incorporarse a FIT. La elaboración de tales Estatutos estuvo dirigida por el miembro fundador Guido Carranza, quien guió al resto en lo que se debía incluir. Como parte de los requisitos para solicitar el ingreso a FIT, se debió traducir los estatutos al inglés, para lo que se distribuyeron entre los 8 miembros de la Junta. Finalmente, en abril se envió la traducción a FIT y en agosto FIT ratificó el nombramiento de la Asociación como miembro observador.

Uno de los objetivos de esta Junta fue organizar actividades tanto académicas como sociales para sus asociados o participar en actividades organizadas por terceros. Dentro de las actividades académicas, se encuentra su participación en la III Feria de la Traducción, evento que había servido de escenario para su gestación y creación. Durante la I Feria se consolidó el grupo que empezó con la inquietud de crear una asociación. En la II Feria se estableció legalmente y durante la III Feria se convirtió en un miembro partícipe del cambio al lado de la Maestría. Esta Feria sirvió para presentar los Estatutos y los requisitos de ingreso y para elaborar y distribuir el primer folleto informativo y el formulario de solicitud de admisión. Se recibieron de ahí las primeras solicitudes de afiliación. A raíz de su colaboración en la Feria, el nombre de ACOTIP apareció en el anuncio publicado en el periódico por la Maestría. Al año siguiente colaboró de nuevo con la Maestría en la celebración del Día del Traductor, en la que realizó ventas de comidas, camisetas y libros para recaudar fondos para la Asociación, coordinó varias presentaciones de charlas y publicó y distribuyó su primer boletín. El nombre de ACOTIP apareció en afiches y de nuevo en el anuncio publicado en el periódico por la Maestría por su colaboración y participó en la nota de Canal 7, la cual se obtuvo gracias al contacto de uno de los asociados. Por su cuenta esta vez, la Asociación además organizó la charla “Algunas herramientas básicas para el traductor” impartida por la Lic. Marisol Araya como bienvenida a los afiliados. Durante esta actividad se entregaron carnés, certificados de afiliación, la lista de los afiliados activos, el boletín de FIT y se vendieron camisetas de la Asociación. A un nivel más social, se participó informalmente durante la visita a la UNA del escritor José Saramago y su esposa, la traductora Pilar del Río.

4.2 Junta Directiva 2005-2007

Tal como se observa en el Anexo, Tabla 3, a nivel administrativo, esta Junta también reportó algunas actividades como la compra de una caja para archivar documentos de la asociación, la cual se ha pasado de junta a junta. Además, se confeccionó un estandarte y un mantel para identificar a la asociación en las actividades y se preparó un brochure, el cual se imprimió profesionalmente para su distribución. Por último, se siguió el proceso de inscripción de los estatutos y se continuó con la investigación de oportunidades de trabajo.

En cuanto a la organización de actividades académicas y sociales o su participación en actividades organizadas por terceros, esta Junta parece haber tenido más oportunidades. Primeramente, las asociadas Hellen Varela, Rita Benavides, Magali

Chaves y Adriana Céspedes asistieron por su cuenta al II Congreso de Traducción e Interpretación de la Asociación Guatemalteca de Intérpretes y Traductores (AGIT) que se realizó en Antigua, Guatemala. Además de haber sido una excelente oportunidad para la Asociación para establecer contactos con personas como el Dr. Miguel Ángel Vega Cernuda, el Dr. Manuel Ramiro Valderrama y la Dr. Perla Klein, el viaje de estas asociadas significó que ACOTIP pudiera tener representación en el Primer Encuentro Internacional del Centro Regional América Latina (CRAL) de la Federación Internacional de Traductores (FIT), mediante Rita Benavides y Magali Chaves. Asimismo, durante esta Junta la Asociación participó en dos talleres. Primeramente, participó en el Taller de Terminología Procesal Penal en el Ámbito Internacional impartido por la Traductora Pública Perla Klein, abogada, traductora argentina y Vicepresidenta del Colegio de Traductores Públicos de Buenos Aires. Esta actividad fue posible gracias al contacto previo que hicieron M.A. Magali Chaves y M.A. Rita Benavides en el Congreso en Guatemala. Además, ACOTIP participó en el Taller “La Traducción Contemporánea y la Cultura” impartido por el Dr. Miguel Ángel Vega Cernuda. Ambos talleres fueron realizados gracias al patrocinio de la UNA. Una de las actividades organizadas por esta Junta fue la celebración del Día del Traductor, para la cual se contó con el apoyo de la Universidad Nacional a través de las gestiones realizadas por las asociadas Magali Chaves, Hellen Varela, Margarita Novo y Francisco Vargas. En esta actividad se ofrecieron charlas de la profesora M.A. Rocío Miranda, la estudiante Marta María Paniagua y la Dra. Judith Jiménez y se cerró con un Conversatorio en el que participaron los siguientes profesionales dedicados a la traducción: la señora Cynthia Díez, el traductor M.A. Eduardo Zamora, el señor Wilford Augustus y una de las coautoras de esta investigación, M.A. Elieth Salazar. Se invitaron a la actividad, además, empresas de traducción para que los afiliados las conocieran y para poder recaudar fondos para ACOTIP. Asimismo, la Junta organizó la Tertulia, “Formación y asociación de traductores en España y Estados Unidos”, en la que la asociada M.A. Meritxell Serrano Tristán contó su experiencia de estudiar en el extranjero, y la Celebración de la Anexión de Guanacaste, la cual fue una reunión social ofrecida para que las asistentes al Congreso en Guatemala compartieran sus experiencias con los otros asociados. Finalmente, se realizó una reunión informal con Alcira García-Vassaux, presidenta de AGIT, para que ella les contara a algunos asociados las experiencias que habían tenido con su asociación en Guatemala.

4.3 Junta Directiva 2007-2009

Haciendo referencia a la Tabla 4 en el Anexo se observa que las labores administrativas de la asociación continúan. Como objetivo de esta nueva Junta Directiva está el de “contar con una asociación más abierta”, según lo comentaba la Presidenta de ese entonces María Marta Kandler en su informe de labores del 2008. Con esto se pretendía lograr una comunicación continua entre los asociados y los miembros de la Junta Directiva. Es desde marzo de ese mismo año que los asociados empiezan a recibir con frecuencia (hasta 10 mensajes de correo electrónicos semanales) información sobre congresos, charlas, boletines, cursos, oportunidades laborales y otras notificaciones de interés. La respuesta de los asociados es muy positiva. Como resultado de esta iniciativa y gracias al apoyo recibido, resurge la idea de tener nuestro propio sitio en Internet como una plataforma de información tanto para los miembros de la asociación como para el

público en general. En el mes de noviembre de ese año (2008), justamente el día de la Asamblea Ordinaria, se lanza oficialmente el sitio de la asociación: www.acotip.org.

Por motivos personales de algunos de los miembros de la Junta Directiva, la “cabeza” de la asociación debió someterse a una restructuración. Cuatro asociadas, sin ninguna experiencia anterior en la Junta Directiva, llegan con nuevos bríos a retomar algunos de los proyectos que habían quedado rezagados en el tiempo.

En este segundo año de gestiones, ACOTIP vuelve a tener representación en actividades en el extranjero. Adriana Fernández, coautora de esta investigación, ahora como Vicepresidenta de ACOTIP, viaja a Cuba a finales del 2008 a participar en el I Congreso Mundial de Traducción Especializada. Ahí se logra el contacto con otras asociaciones latinoamericanas y se abren las puertas para que profesionales de reconocimiento internacional vengan a nuestro país a presentar sus ponencias. Lamentablemente, hasta el momento de esta publicación, no se ha contado con el apoyo económico suficiente para sufragar los gastos de un evento de ese tipo. Un año después, en el 2009, como iniciativa de Elieth Salazar, se realiza el conversatorio “El Mercado de la Traducción en el país” en la Universidad de Costa Rica. En el mismo, junto con otros 5 miembros más, participaron en la mesa: M.A. Hellen Varela, ex presidenta de ACOTIP, quien representaba la labor del traductor de planta; M.A. Adriana Zúñiga, vocal de la Junta Directiva en ese momento, quien representaba la labor del intérprete, M.A. Magaly Chaves, miembro de la Junta de la Asociación en repetidas ocasiones, representando la educación de la traducción, y M.A. Adriana Fernández, vicepresidenta de ACOTIP, representando al traductor independiente y a la Asociación. El evento sirvió, entre otros aspectos, para dar a conocer a ACOTIP entre los estudiantes del bloque optativo de traducción del Bachillerato de Inglés de la Universidad de Costa Rica. De igual manera, en el 2009 se participó como oyente en el II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional en Heredia, Costa Rica. Algunos miembros de la Junta Directiva de ese momento se encargaron de atender a los expositores españoles: Chelo Vargas, José Mateo y Javier Franco, todos reconocidos académicos en el campo de la traducción de la Universidad de Alicante. El contacto con ellos se mantiene hasta el día de hoy.

Como sugerencia de algunos miembros de la Asociación, la Junta Directiva hace un estudio exhaustivo del estado financiero de su representada, especialmente en lo que concierne el cobro de las anualidades. Por errores en el pasado, dicho cobro se había hecho de manera incorrecta y la mayoría de los miembros tenía pagos pendientes. El trabajo que esta Junta Directiva empezó en este aspecto continuó durante los meses siguientes. Se logra abrir una cuenta corriente en un banco estatal, lo que facilita en gran manera la labor de la tesorería. Sin embargo, y desafortunadamente, éste trabajo se ve truncado cuando, en mayo del 2009, ACOTIP es víctima de un robo electrónico en el que pierde casi la totalidad de sus fondos. Luego de una asamblea extraordinaria de urgencia y como sugerencia de los que se presentaron en esa ocasión, los esfuerzos entonces se centraron en la recuperación de ese dinero mediante donaciones voluntarias de los asociados y venta de artículos alusivos a ACOTIP, el reclutamiento de nuevos miembros, y en la posibilidad de modificar los estatutos de la asociación para facilitar el crecimiento de la misma.

Con respecto a este último punto, en el mes de septiembre del 2009, la Junta Directiva envía a los asociados las propuestas revisadas de las reformas a algunos de los

artículos de los estatutos, específicamente los concernientes al cobro de anualidades, las afiliaciones y desafiliaciones, en el que se propone incluso la creación de nuevas categorías de asociados como “asociados estudiantes” y “asociados activos”; este último refiriéndose a aquellos interesados que han ejercido como traductores e intérpretes por mucho tiempo, a pesar de no contar con un título académico en el campo que lo respalde (Fernández 2009). Se les convoca también a la Asamblea Extraordinaria para tratar el tema y poner a votación las modificaciones. Sin embargo, por solicitud de algunos miembros (incluyendo 5 miembros fundadores), dicha Asamblea se cancela y, como consecuencia, el proyecto se suspende. En la Asamblea General Ordinaria de ese año, antes de la elección de la nueva Junta Directiva, la Vicepresidenta Adriana Fernández, presenta (a modo meramente informativo) el proyecto de las modificaciones para que los asociados presentes estuvieran al tanto de los cambios que se sugirieron y el proceso que debió seguirse para llegar a esas conclusiones. Es así como luego de sus dos años, la Junta Directiva liderada por la Presidenta Kandler finaliza su periodo en diciembre del 2009.

4.4 Junta Directiva 2009-2011

Como se puede observar en la Tabla 5 del Anexo, esta nueva Junta Directiva empieza su gestión en febrero del 2010 cuando se le hace entrega oficial de todos los documentos de la asociación, así como de todos los proyectos que se llevaban hasta ese momento para su continuidad. La M.A. Patricia Hernández, quien fungió en el período anterior como vocal, llega a la presidencia de ACOTIP con la idea de “poner la casa en orden”, frase que se convertiría en el lema de trabajo de este período, y el objetivo de reforzar los cimientos de la asociación. Es justamente ella quien se había hecho cargo de iniciar y darle seguimiento a la revisión individual de las anualidades de los miembros en la junta anterior y es por esa misma razón que se fija como primera meta:

La actualización del estado contable de cada miembro de la asociación para conocer, a ciencia cierta, los recursos económicos con los que se puede contar. [Para la mitad del periodo ya habíamos logrado] ordenar las finanzas de ACOTIP, de modo que se volvió al principio de cobrar las afiliaciones y las anualidades de acuerdo a lo establecido en los Artículos 23 y 24 de los estatutos de esta asociación, subsanando, de este modo, un error que se había arrastrado en los últimos años de labor. (Hernández, 2010)

Para la Asamblea Ordinaria del 2010, el 80% de los asociados ya se había puesto al día con los pagos. Es hasta el 6 de mayo del 2011, 10 meses después de haber iniciado el proceso de cobro, que se logra la cancelación total de las anualidades pendientes.

Durante este primer año de labores, se trabajó además en una campaña de reclutamiento que consistió principalmente en el envío de información sobre ACOTIP a los casi noventa egresados de los programas de Licenciatura y Maestría en Traducción de la Universidad Nacional, que nos facilitó la información de contacto, la cual, al momento de esta publicación, está en proceso de actualización. Como resultado de esta iniciativa, y a tan solo dos meses de haberla puesto en marcha (cerca de abril del 2011), ACOTIP abre sus puertas a cuatro nuevos asociados.

Si bien la Asociación ha ido creciendo con el transcurso de los años, aún se considera una asociación pequeña. Sus ingresos económicos no se logran comparar a los

de otras asociaciones miembros de la FIT, por ejemplo. Es por esta razón que se decide solicitar una extensión a nuestro estatus como miembro observador de la FIT. La solicitud es aprobada por la comisión pertinente en la Federación y se le comunica a ACOTIP la posibilidad de un nuevo modo de cobro que beneficiaría a todas aquellas asociaciones en condiciones similares a la nuestra para que se logre optar por una membresía activa que permitiría a la Asociación tener voz y voto en las decisiones de la Federación Internacional de Traductores, sin que esto nos afecte económicamente. Esta nueva modalidad se ratificará en el XIX Congreso de la FIT, a realizarse del 1 al 4 de agosto del 2011 en San Francisco, California.

Las labores administrativas de esta Junta Directiva no solo se limitan a esto. Además, se han llevado cabo una serie de proyectos que tienen como fin el ordenamiento que se prometió en un principio. Por ejemplo, vale la pena rescatar la redacción de un documento sobre las funciones de cada uno de los miembros de la Junta Directiva que en palabras de Salazar, permite “estandarizar los procedimientos, indicar los responsables de su ejecución, organización o coordinación y ahorrar el tiempo que se gasta al inicio de cada periodo en aclarar las funciones de cada puesto, así como las tareas a realizar” (Salazar, 2011).

A esto hay que agregarle otra serie de proyectos administrativos como el control de tareas, la actualización de datos y de los archivos electrónicos y físicos de cada uno de los asociados; el envío constante de información sobre charlas, cursos, y oportunidades laborales dentro y fuera del país, y la compra de un apartado postal en las oficinas centrales de Correos de Costa Rica en San José (225-1000 San José).

Una vez que todo esto se puso en marcha, ACOTIP pudo centrar sus esfuerzos en la proyección de sus objetivos como asociación profesional. Se comienza con propiciar la comunicación entre las asociaciones de traducción e interpretación en el país (ACOTIP-ANTIO) que hasta ese momento y por diversos motivos no habían trabajado en conjunto. Se logra incluir a ACOTIP, ANTIO, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional en las listas de contacto de Lexicool y ProZ, dos plataformas virtuales de relevancia mundial en lo que respecta al campo de la traducción y de la interpretación.

A principios del mes de mayo del 2011, se toma en cuenta a ACOTIP y a los demás cuerpos de autoridad en la materia a nivel nacional (ANTIO, UCR, y UNA) en una serie de reuniones con los representantes de la Oficina Jurídica del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de Costa Rica. En una primera reunión asistieron Patricia Hernández, Adriana Zúñiga, Adriana Fernández y Elieth Salazar por ACOTIP; Ana Nery Damasceno, Ronald Araya, Carmen Carazo, Claudia Agüero y Yamilée Blanco como representantes de ANTIO; Gilda Pacheco, Directora de la Escuela de Lenguas Modernas de la UCR, Wálter Araya de la UCR y la Comisión de Evaluación de Exámenes de Traductores Oficiales, y Edwin Solís, profesor de cursos de Traducción de la Universidad de Costa Rica, así como Sherry Gapper, coordinadora de la Maestría en Traducción de la Universidad Nacional, Catalina Domián, subdirectora de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Ana Valverde del Ministerio de Relaciones Exteriores y Carlos Vargas Pizarro, Director Jurídico de la Cancillería. El objetivo de estos encuentros es proponer una serie de cambios al Reglamento a la Ley de Traducciones e Interpretaciones Oficiales para limitar la oficialía a profesionales realmente capacitados que cumplan con los requisitos estipulados por ley. Con esto se lograría avanzar en el camino de la profesionalización de nuestro oficio y se plantea la

posibilidad de crear una comisión con representantes de cada una de las entidades para constituir un Colegio Profesional de Traductores e Intérpretes que garantice la calidad de los servicios del gremio y salvaguarde los derechos de sus miembros. Ese camino es largo y dificultoso; no es cuestión de un día. A raíz de estas reuniones, ACOTIP logra colocar un representante (Elieth Salazar, quien además representa a la Universidad Nacional) en el Comité de Revisión de Atestados, el cual está conformado además por Carmen Carazo y Yamilée Blanco de ANTIO, Walter Araya de la Universidad de Costa Rica y Ana Valverde de la Cancillería y que tiene la responsabilidad de constatar que los interesados en certificarse como traductores e intérpretes oficiales cumplan con los requisitos solicitados y tengan la experiencia y el conocimiento necesario para ofrecer un servicio de calidad como para representar esta entidad gubernamental.

En esa misma época, el comité organizador del III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, representado en esta ocasión por M.A. Bianchinetta Benavides y M.A. Delma González, se pone en contacto con la Junta Directiva de ACOTIP y el Departamento de Traducción de la Universidad Nacional para auspiciar la visita como invitado especial de una figura en el campo de la traducción e interpretación de reconocimiento internacional durante la realización de dicho Congreso. Sin embargo, a pesar de la buena disposición de todas las partes involucradas, el patrocinio falla por la falta de recursos. No obstante, se logra la participación de al menos 6 miembros de la asociación como ponentes en este evento, incluyendo la presentación de esta publicación.

Gracias a las relaciones que se han logrado fomentar con otras asociaciones de traductores e intérpretes en el mundo, la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales ha podido auspiciar y colaborar como divulgador para varios eventos sobre traducción, lingüística, e interpretación dentro y fuera de nuestras fronteras. Tal es caso del I Congreso del Colegio de Traductores e Intérpretes del Uruguay (9 y 10 de septiembre del 2011), del Primer Congreso del Cono Sur del IMTT en Argentina (20 y 22 de agosto), y los cursos virtuales sobre tecnologías de traducción de AulaSIC (www.aulasic.org) en España, con los que los miembros de ACOTIP logran disfrutar de ciertos beneficios y descuentos, así como para una serie de notas y boletines informativos como el del Colegio Nacional de Licenciados en Traducción e Interpretación de Venezuela (CONALTI), *Common Sense Advisory* de Estados Unidos, la *Associação Profissional dos Tradutores Públicos e Intérpretes Comerciais do Estado de São Paulo* en Brasil, del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, en Argentina, de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, de la Federación Internacional de Traductores e Intérpretes, de Indian Translators Association, y por supuesto de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional.

Bien lo comentó Patricia Hernández en su informe de presidencia del 2009:

[Gran parte de] nuestra obra [quizás] no se note, pues en el lote que nos heredaron las juntas directivas anteriores, estábamos haciendo el movimiento de tierra, limpiando el terreno y poniendo el fundamento. Esperamos el año entrante construir la obra gris para que futuras juntas directivas se encarguen de elaborar los detalles, que es lo que lleva más tiempo. Luego vendrán otras que puedan exhibir el edificio y otra promocionar el producto terminado. (Hernández, 2010)

Con los eventos últimos y el camino que está tomando la asociación en este segundo año de gestiones de esta Junta Directiva, es fácil notar (siguiendo la idea de Hernández) que el trabajo que las diferentes juntas directivas han llevado a cabo ha permitido a esta última junta colocar esos cimientos que están dando lugar a la construcción de una estructura sólida para la satisfacción de todos los que han formado parte de la asociación y que en su momento, y dentro de sus posibilidades, han hecho lo posible para que ACOTIP sea lo que es hoy.

5 Conclusiones

ACOTIP, en sus 8 años de existencia, y respetando lo que estipula el artículo 7 del documento de la UNESCO titulado “*Recommendation on the Legal Protection of Translators and Translations and the Practical Means to Improve the Status of Translators*”, ha trabajado siempre por el bienestar de la profesión, por el reconocimiento social de los traductores e intérpretes que representa, y por cooperar con otras entidades (nacionales y extranjeras) que, al igual que ACOTIP, buscan promover y defender los intereses de los traductores e intérpretes (1976).

Hoy, en el 2011, es evidente lo mucho que se ha logrado, pero también que queda un largo camino por recorrer para concretar realmente el sueño de ese grupo de egresados que desde el 2003 se dispuso a luchar por la profesionalización de su carrera. Ya el “Colegio Profesional de Traductores e Intérpretes de Costa Rica” es cada vez más cercano. Otras juntas trabajarán en conjunto con sus asociados y con otros profesionales en el país y establecerán la finalidad y las disposiciones necesarias para redactar el proyecto de ley que se necesita y que le permitirá al gremio ese reconocimiento social que tanto anhela.

Referencias

- American Translators Associations. *About us*. n.d. En línea. 15 marzo 2011.
- . *History*. n.d. En línea. 16 marzo 2011.
- Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales. 2009. En línea. 10 marzo 2011.
- . *Desde Babel: Boletín de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales*. San José, 2006. Impreso.
- . Sugerencias de cambios a los estatutos de ACOTIP. San José, Setiembre 2009. Impreso
- Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes (APETI). n.d. En línea. 17 marzo 2011.
- Association of Translators and Interpreters of Ontario (ATIO). n.d. En línea. 17 marzo 2011.
- Centro de Información Jurídica en Línea (CIJUL). *Asociaciones de Costa Rica*. n.d. En línea. 15 marzo 2011.
- Chambre des Experts-Traducteurs et Traducteurs Jurés de l'Est. n.d. En línea. 12 marzo 2011.
- Chaves, Magaly. Comunicación personal. 21 de setiembre del 2010.
- Congresos Internacionales de la Lengua Española. n.d. En línea. 18 marzo 2011.
- Danish Authors' Society. n.d. En línea. 12 marzo 2011.
- Enciclopedia GER. *Asociaciones Profesionales*. n.d. En línea. 18 marzo 2011.
- Fédération Internationale des Traducteurs. n.d. En línea. 12 marzo 2011.
- . *About us*. n.d. En línea. 14 marzo 2011.
- Fernández Estrada, Adriana. “Informe sobre el documento Sugerencias de cambios a los estatutos de ACOTIP”. Cartago: Noviembre 2009. Impreso.

- Hernández Velásquez, Patricia. “Informe de presidencia 2009-2010 de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales”. Heredia: Noviembre 2010. Impreso.
- Kandler, María Marta. Comunicación personal. 21 de setiembre del 2010.
- . “Informe de presidencia 2007-2008 de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales”. San José, Noviembre 2008. Impreso.
- . “Informe de presidencia 2008-2009 de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales”. San José, Noviembre 2009. Impreso.
- Lexicool. *Asociaciones de traductores*. n.d. En línea. 14 marzo 2011.
- Lexis, Comunidad Internacional de Profesionales de Servicios Lingüísticos. *Professional Associations*. n.d. En línea. 17 marzo 2011.
- Ministerio de Hacienda. *Ley de Asociaciones, Ley 218*. n.d. En línea. 15 marzo 2011.
- Muñoz, Ana Miriam. Comunicación personal. 21 de setiembre del 2010.
- . “Informe de presidencia 2005-2006 de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales”. San José, Noviembre 2006. Impreso.
- . “Informe de presidencia 2006-2007 de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales”. San José, Diciembre 2007. Impreso.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos”. n.d. En línea. 14 marzo 2011.
- ProZ. *Translators Associations*. n.d. En línea. 14 marzo 2011.
- “Recommendation on the Legal Protection of Translators and Translations and the Practical Means to Improve the Status of Translators” 22 Nov 1976. *Legal Instruments*. UNESCO. 28 marzo 2011.
- Rodríguez, Beatriz. “La realidad profesional”. Teoría Traducción, Universidad de Antioquía. n.d. En línea. 5 marzo 2011.
- Salazar Alpizar, Elieth. “Informe de la Fiscalía 2010-2011 de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales” San José, 2011. Impreso.
- . “Resultados del primer curso de traducción completamente virtual e interactivo en Costa Rica”. *Revista de Lenguas Modernas*. 14 (2011): 337-355. Impreso.
- STATSAUTORISERTE TRANSLATØRERS FORENING. n.d. En línea. 14 marzo 2011.
- The South African Translators Institute (SATI). n.d. En línea. 18 marzo 2011.
- Varela, Hellen. “Informe de presidencia 2003-2004-2005 de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales”. San José, 2005. Impreso.

Sobre las autoras

Elieth Salazar es Bachiller en Inglés (Universidad de Costa Rica), Licenciada en Traducción (Universidad Nacional) y Máster en Traducción (Arizona State University). Ha trabajado en el campo de la Traducción desde hace 18 años para compañías como Intel Arizona, KPMG y MH Salud. Es traductora oficial, traductora independiente y ex alumna Fulbright. Además, ha impartido clases de idiomas y de Traducción en Arizona State University, Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica. Es miembro fundador de ACOTIP.

Dirección: Apartado Postal 325-2100 Guadalupe, San José, Costa Rica

Adriana Fernández es Bachiller en Inglés por la UCR (2004) y Máster en Traducción por la UNA (2006). Profesora del Bloque de Traducción del programa del Bachillerato de Inglés de la Escuela de Lenguas Modernas, de la UCR; desde el 2001, trabaja como traductora profesional independiente de textos técnicos y divulgativos y como correctora de estilo de documentos en inglés y español. Vicepresidenta de la Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes Profesionales (ACOTIP) desde el 2008.

Dirección: Apartado Postal 1748-7050 Cartago, Costa Rica

Anexos

Periodo	2003-2005	2005-2007		2007-2009		2009-2011
			2006-2007 (Sustituido por)		2008-2009 (Sustituidos por)	
Presidente	Hellen Varela	Ana Miriam Muñoz		María Marta Kandler		Patricia Hernández
Vicepres.	Ana Miriam Muñoz	Carlos Mora		Magaly Chávez	Adriana Fernández	Adriana Fernández
Tesorera	Guido Carranza	Yennory Barton		Mauren Quesada		Margie Díaz
Secretaria	Juanita Araya	Rita Benavides		Ruth Hernández		Natalia Acuña
Vocal 1	Ma. Marta Kandler	Francisco Vargas		Adriana Fernández	Elisabet Saborío	Farrah Castellón
Vocal 2	Elieth Salazar	Margarita Novo	Karen Arguedas	Rodolfo Badilla	Adriana Zúñiga	Juan Pablo Arias
Vocal 3	Helga Kühlmann	Magaly Chaves	Felipe Fernández	Felipe Fernández	Patricia Hernández	Adriana Zúñiga
Fiscal	Magaly Chaves	Guido Carranza		Carlos Mora	Sara Fernández	Elieth Salazar

Tabla 1: Juntas Directivas de ACOTIP al 2011.

Fecha	Actividad
Nov. 2003-dic. 2003	Cuenta electrónica
Nov. 2003-dic. 2003	Apartado postal
Nov. 2003-set. 2004	Elaboración de los Estatutos
Nov. 2003-set. 2004	Trámite de registro
Setiembre 2004	Registro ACOTIP
Oct.-dic 2004	Logo
Oct.-dic 2004	Sello
Oct.-dic 2004	Papelería
Oct.-dic 2004	Llamadas para Campaña de afiliación a graduados de la Maestría
13 noviembre 2004	Colaboración en la III Feria de Traducción ofrecida por la Maestría
13 noviembre 2004	Primer folleto informativo y formulario de solicitud de admisión
13 noviembre 2004	Primeras solicitudes de afiliación
13 noviembre 2004	ACOTIP en el periódico
Diciembre 2004	Propuesta de ingreso a FIT, distribución para traducción de estatutos al inglés
Enero 2005	Recibos, propuesta de cuenta bancaria, propuestas de actividades
Enero-abril 2005	Traducción y envío de Estatutos a FIT
Abril 2005	Envío de Estatutos traducidos a FIT
Junio 2005	Visita de José Saramago y Pilar del Río
Julio 2005	Base de datos de afiliados
Agosto 2005	Ratificación de ACOTIP en FIT y pago de anualidad
27 agosto 2005	Charla "Algunas herramientas básicas para el traductor"
27 agosto 2005	Entrega de carnés, certificados de afiliación, lista de afiliados activos y boletín de FIT y venta de camisetas de la Asociación
8 octubre 2005	En colaboración con la Maestría, celebración del Día del Traductor
Octubre 2005	ACOTIP en afiches y en el periódico
Octubre 2005	ACOTIP en nota de Canal 7
2004-2005	Bolsa de empleo

Tabla 2: Actividades realizadas durante la Junta Directiva del periodo 2003-2005. (Información tomada de la minuta del Acta AG-02-2205 y del informe de la Presidenta)

Fecha	Actividad
N/P	Caja para archivar
N/P	Seguimiento del proceso de inscripción de los estatutos
N/P	Investigación de oportunidades de trabajo
Mayo 2006	Participación en el II Congreso de Traducción e Interpretación de la Asociación Guatemalteca de Intérpretes y Traductores (AGIT) en Guatemala
Mayo 2006	Representación de ACOTIP en el Primer Encuentro Internacional del Centro Regional América Latina (CRAL) de la Federación Internacional de Traductores (FIT) en Guatemala
25 julio 2006	Reunión para celebrar la Anexión de Guanacaste
25 julio 2006	Estandarte
7 octubre 2006	Celebración Día del Traductor
7 octubre 2006	Mantel
7 octubre 2006	Brochure
3 noviembre 2006	Tertulia: "Formación y asociación de traductores en España y Estados Unidos"
18 noviembre 2006	Participación en el Taller de Terminología Procesal Penal en el Ámbito Internacional impartido por la Dra. Pública Perla Klein
13, 14 abril 2007	Participación en el Taller "La Traducción Contemporánea y la Cultura" impartido por el Dr. Miguel Angel Vega Cernuda
Mayo 2007	Reunión informal con Alcira García-Vassaux, presidenta de AGIT

Tabla 3: Actividades realizadas durante la Junta Directiva del periodo 2005-2007. (Información tomada del Boletín de ACOTIP, *Desde Babel* y del informe de la Presidenta)

Fecha	Actividad
Marzo 2008	Inicia comunicación continua con asociados: boletines, notificaciones, cursos, charlas
6 septiembre 2008	Celebración sexto aniversario de ACOTIP
21 noviembre 2008	Lanzamiento del sitio en Internet de la asociación www.acotip.org
Noviembre 2008	Elección para algunos puestos de la Junta Directiva
Diciembre 2008	Se abre la cuenta bancaria de ACOTIP en el Banco Nacional de Costa Rica
Diciembre 2008	Participación de ACOTIP en el I Congreso Mundial de Traducción Especializada
Febrero 2009	Inicia proceso de revisión de anualidades
Mayo 2009	Inicia proceso de revisión de estatutos
Mayo 2009	Se ratifica estatus de miembros observadores en la FIT
23 mayo 2009	Asamblea Extraordinaria de Urgencia por robo de fondos de la Asociación
16 septiembre 2009	Envío de propuestas de modificaciones a los estatutos
Noviembre del 2009	Participación de ACOTIP en el Conversatorio sobre el mercado de la traducción en Costa Rica, Universidad de Costa Rica

Tabla 4: Actividades realizadas durante la Junta Directiva del periodo 2007-2009. (Información tomada del informe de la Presidenta así como de comunicación personal entre los miembros de la Junta Directiva de ese mismo término)

Fecha	Actividad
Febrero 2010	Informe individual de cuotas
Marzo 2010	Se logra un acuerdo con la FIT para mantenerse como miembro observador
Julio 2010	Empieza proceso individual de cobro de cuotas pendientes
Octubre 2010	80% de los miembros han cancelado sus deudas
N/P	Informe de funciones de la Junta Directiva, según puesto
N/P	Control de tareas
N/P	Campaña de reclutamiento de graduados de la Licenciatura y de la Maestría en Traducción de la UNA
2 octubre 2010	Celebración del Día del Traductor, Hotel Parque del Lago
Marzo 2011	ACOTIP ingresa a la lista de Lexicool y ProZ
Mayo 2011	Reunión CILAP-ACOTIP-Departamento de Traducción UNA
6 mayo del 2011	Finaliza el proceso individual de cobro de cuotas pendientes
Mayo 2011	Reuniones ACOTIP-ANTIO-UCR-UNA con los representantes de la Oficina Jurídica del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto
Mayo 2011	ACOTIP logra su representación en el Comité de Revisión Atestados para el examen de Traductores Oficiales del MREC
Junio 2011	ACOTIP auspicia eventos de traducción e interpretación en el extranjero
Julio 2011	Se compra el Apartado Postal de ACOTIP: 225-1000 San José

Tabla 5: Actividades realizadas durante la Junta Directiva del periodo 2009-2011. (Información tomada del informe de la Presidenta así como de comunicación personal entre los miembros de la Junta Directiva de ese mismo término)

CONFERENCIA INAUGURAL CILAP 2011

Un tico en Francia: un enfoque antropológico

Róger Retana Calderón
Universidad Nacional
rretana_cal@yahoo.fr

*A la memoria de aquellos que algún día cruzaron mi camino
y que hoy ya no están con nosotros.*

Profesores, investigadores, estudiantes, invitados especiales al Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional.

Amigos y amigas todos

Muy buenos días:

Una vez, siendo un chiquillo de unos 5 años fui con una tía y su esposo en tren a Puerto Limón. Era la primera vez que hacía un viaje tan largo, tan lejos y en tren. Era la primera vez que miraba el mar y los inmensos barcos atracados en el muelle. Entonces, viendo frente a mí la inmensidad del mar Caribe pensé “*Qué bonito y qué grande es el mar! Cuánta agua en movimiento! Y...que habrá más allá de donde se termina la línea del horizonte marino?*”

El gusano de la aventura por los viajes me había picado, y muy fuerte. Desde entonces, no paré de pensar y de soñar en aquellos días pasados en Limón. Había germinado en mí el gusto por la viajadera y por ir más allá de aquella línea que marcaba el horizonte del Caribe.

Muchos años después, con la experiencia de la edad, de la escuela, del colegio y con la madurez de la adolescencia, me di cuenta que el mundo era ancho y variado y que sí, en efecto, hay paisajes y personas por descubrir más allá de aquel horizonte que desde mis 5 años podía imaginar en la lejanía del mar que circundaba Limón. Y fue así como me lancé en la aventura de intentar ir a explorar qué había más allá de ese inmenso mar Caribe.

Y para recordar algunos episodios de la aventura que me esperaba, permítanme compartir con ustedes en esta mañana, el comienzo de la bella obra de Paolo Coelho *El Alquimista*: “*Cuando una persona desea realmente algo, el Universo entero conspira para que pueda realizar su sueño. Basta con aprender a escuchar los dictados del corazón y a descifrar un lenguaje que está más allá de las palabras, el que muestra aquello que los ojos no pueden ver.*”⁵⁰

⁵⁰ Coelho, *El Alquimista*. Educa. San José. 1998.

Y es **esto** lo que hoy, en esta mañana, quiero compartir con todos ustedes. Una ilusión, más que un proyecto técnicamente planeado, y en el que las “*fuerzas del universo*” convergieron para que se realizara.

Antes de contarles algunas anécdotas de mi estadía en Europa, y sobre todo en Francia, voy a contextualizar estas historias con algunas referencias; referencias que, con el paso de los años, fueron convergiendo y madurándose durante mi formación.

Primero, decirles que estas historias se enmarcan en un enfoque antropológico, según lo entiende Debyser; es decir, un tema centrado “*más sobre los hombres que sobre los grupos y más sobre lo concreto que sobre la abstracción, y que permitirá abordar los asuntos de civilización bajo el ángulo de las realidades cotidianas, de la vida de todos los días, de las costumbres y de las actitudes*”⁵¹ Este enfoque antropológico que propongo aquí contrasta con dos otros enfoques de una sociedad o de un pueblo. El primero es el “*sociológico*” que “*tratará los asuntos estudiados como un fenómeno social y en sus relaciones*” (Debyser, 9-21) con el conjunto de una sociedad. A manera de ilustración de este enfoque, según Debyser sería, por ejemplo, ofrecer datos estadísticos sobre la práctica de los deportes en Francia, o en Costa Rica, o el lugar que ocupa el deporte en el seno de una clase social o de un programa escolar. El otro enfoque, algo más subjetivo y que habría que contextualizar histórica, social y geográficamente, es el enfoque semiológico que, según Debyser “*ayudará a reconocer, a interpretar, a comprender y a poner en relación las significaciones, los sentidos, las connotaciones culturales vehiculadas por los hechos y los documentos de civilización*”. (Debyser, 9-21). Un ejemplo de este último enfoque nos lo ofrece el mismo autor: un mismo hecho puede ser interpretado de manera diversa por diferentes grupos culturales, “*Tal es el caso de la publicidad de los cigarrillos “Marlboro” en los años de los 70-80. Las imágenes que evocan el Oeste americano y sus pioneros sugieren al consumidor de los Estados Unidos un producto poco nocivo asociado a un modo de vida y a una naturaleza no contaminada en el seno de una sociedad en la que el miedo al cáncer, reforzado por la mención obligatoria del alquitrán, la sensibilidad del público estadounidense y su gran miedo ecológico a la contaminación, constituyen las resistencias que esta campaña publicitaria trataba de atenuar.*” (Debyser, 9-21). Pero esta misma publicidad, pasada a un público francés era descifrada de manera diferente; más o menos esto: “*incluso hombres viriles como los rudos héroes de las películas de vaqueros fuman Marlboro (es decir, cigarrillos rubios –suaves- con filtro); no crean ser afeminados prefiriendo tales cigarrillos a los Caporals, a los Gauloises azules o a las Gitanes*”- marcas de cigarrillos franceses- (Debyser, 9-21). Para un público francés se reduce la resistencia al consumo de cigarrillos rubios y con filtro, por ser considerados de consumo más de mujeres que de hombres. (Debyser, 9-21). Ven ustedes, una misma publicidad es sentida de manera diferente según el medio en que se transmite. Nosotros, los costarricenses, recordaremos esa misma publicidad, y nos acordaremos de aquel guapo vaquero de ojos azules, con su sombrero tejano, sus botas de cuero, su pelo rubio, su corcel blanco, en los prados del Oeste norteamericano y fumando Marlboro. También los machos, gringos fuman cigarrillos suaves. Se me ha dicho que ese actor murió años más tarde de cáncer de pulmón.

⁵¹ Debyser:

Los ejemplos pueden multiplicarse. Otro ejemplo sería este: en el imaginario de los ticos, el francés es visto como una persona ordenada, clara de pensamiento, puntual, cartesiano, poco fiestero, frío, distante, formalista, en resumen demasiado racional.⁵² Pero para los alemanes, los ingleses o los habitantes del norte de Europa el francés es poco respetuoso de las formas, indisciplinado, hedónico, que le gusta el buen vivir (París, y esto para nosotros también, es vista como la ciudad de todos los vicios, y de todos los placeres), en otras palabras, de carácter muy “latino”. Entonces, cómo es en realidad el francés? Pues diremos, como lo dice también Charaudeau,⁵³ que el francés es una “verdad” para los latino-americanos, y para los alemanes, los ingleses y los habitantes del norte de Europa, otra verdad, y, al mismo tiempo, el francés participa de esas dos verdades.

Otro ejemplo de esta relatividad intercultural es el siguiente: en Costa Rica, popularmente decimos que los franceses, y los europeos en general, son poco inclinados al baño, y, en consecuencia, de prácticas higiénicas dudosas. Pero, para los franceses, y los españoles, el hecho de bañarse cotidianamente es signo de enfermedad. Un colega de esta Universidad y que es español, residente en Costa Rica, de visita a su pueblo natal en España conversó con un viejo amigo coterráneo quien le preguntó: “¿Es cierto que en aquellos países, (entiéndase de este lado del Océano), la gente es tan cochina que tiene que bañarse todos los días?”. Y por mi parte, acostumbrado a bañarme todos los días recién salido de los brazos de Morfeo, parecía a la familia que me acogió en Francia extraño tanta bañadera y se preguntaba si era que yo estaba enfermo. En resumen, todos estos hechos, hábitos culturalmente tan localizados son percibidos de manera diferente de un medio a otro. Eso es lo que Charaudeau llama “intercultural”; es decir, “un fenómeno de representaciones en contraste que desembocan obligatoriamente en estereotipos; o sea un juicio global.”(Charaudeau, 25-33) .

Dicho este preámbulo y para empezar con las peripecias de este tico que vivió durante 7 años en Francia, comenzaré por pedirles indulgencia en su escucha y perdón sin en algunas cosas que voy a mencionar no coincidimos. No se trata ahora de debatir ni de hacer una discusión sobre esas impresiones y vivencias en aquellas viejas tierras. Tómenselo, se los pido, como el testimonio de un tico, de extracción campesina, hijo de jornalero, pero muy orgulloso de ello, que le tocó vivir esa tan rica aventura y que ahora abre el baúl de sus recuerdos, como la bruja del cuento de Salazar Herrera, y comparte con ustedes algunos de los episodios de aquel encuentro con la cultura y la vida cotidiana del país galo.

Pues bien, empecemos contándoles mi viaje en avión, vía Miami, Bahamas, Luxemburgo hasta el pueblo de Estagel, en la Cataluña Francesa, en donde pasaría el primero de los siete años en el seno de una familia de vicultores. Era el primero de octubre de 1980.

⁵² Charaudeau, “L’interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle?”⁵², Le Français dans le Monde, n° especial julio-agosto 1987, pp 25-33.

VIAJE A FRANCIA

Y heme aquí, en el aeropuerto El Coco, hoy el Juan Santamaría, con mi costal de sueños, de deseos y de ideas sobre aquel “*viejo*” continente que me esperaba, confiado pues iba a ser recibido por una familia que, en la fronteriza Cataluña francesa, en un pueblo de 2200 habitantes, Estagel, me esperaba con los “*brazos abiertos*”. Y emprendí el viaje vía Miami en donde estuve “*retenido*” por no llevar visa del país del norte. Y luego, de paso en Nassau, capital de las Bahamas, donde se sospechaba de mí como de un migrante “*ilegal*” pues solo tenía tiquete de ida y no de regreso. Y después de muchos y zozobrosos sustos abordé el vuelo hacia Luxemburgo. Toda la noche pegado a la escotilla, deseando un rayo de luz para ver lo que había abajo en el inmenso océano o en el horizonte. Listo a volver la mirada al paso de una sobrecarga o de un pasajero insomniaco, anotando en cualquier papel los detalles que, del vuelo, las comidas, el ruido del motor, el parpadeo de las luces de la nave afuera, los ronquidos de algún vecino, era yo testigo. Hasta que por fin, luego de 8-9 horas de vuelo se divisó abajo las tierras continentales, quizás Irlanda o tal vez Bélgica. En fin la anhelada Europa.

Luego, el largo viaje en tren desde Luxemburgo hasta Perpignan en donde estaban mis padres “*adoptivos*” que rápidamente me reconocieron por llevar puesto un poncho adquirido en Guatemala, cargado de miedos por apenas conocer unos rudimentos de la lengua francesa. Al llegar a la casa dormí 36 horas seguidas. Y empieza ahí mi aventura en Francia. Les hablaré de la lengua francesa, de la comida y de algunas ideas sobre la muerte y sobre la amistad.

LA LENGUA FRANCESA: UN VALOR UNA IDENTIDAD.

Los franceses tienen su lengua en un pedestal. Es común oírlos decir que es la lengua más difícil, que está llena de matices, de reglas enredadas y cada una de ellas coronada de excepciones. No es en vano que los candidatos a algún puesto político dicen con frecuencia que hubieran querido ser escritores. Por ejemplo, Giscard d’Estaing admira a Balzac. Mitterand era un ferviente lector y admiraba a Gabriel García Márquez. En Costa Rica, todos los políticos de turno se creen educadores. Y no sé si eso debe enaltecernos.

El uso de la lengua en las relaciones sociales es muy importante en Francia. En una comida, por ejemplo, siempre hay que hablar, y si no se habla, se siente un desagravio y se dice “*Un ángel pasa*”. Siempre hay que hablar. Las películas francesas a veces parecen aburridas a los espectadores acostumbrados a películas de corte “*hollywoodiano*,” la razón es en mucho porque los actores franceses hablan como tarabillas; no es un cine de acción sino de palabras.

El uso del tuteo y del tratamiento de “*usted*” es muy importante. Es un marcador de jerarquía social, de estatus, de edad, de respeto. Y en esto, siendo yo de Costa Rica, tuve varios choques.

Recién llegado al país galo, con mis limitados recursos lingüísticos en francés, y casi ningún rudimento de competencia comunicativa en el uso de la lengua, en parte por la metodología estructuralista con la que había aprendido los elementos básicos de la lengua, opté por tutear a todo el mundo como el medio más fácil. Así, en el hogar donde estaba, tuteaba a mi padre y a mi madre, y también a la abuela. En una ocasión, un nieto llegó a la casa, y al oír que yo tuteaba a la abuela, se sintió tan vejado que me lo hizo saber de una vez diciéndome que era inconcebible que yo “*no tratara de usted*” a su

abuela, como era lo correcto. Todo mundo se sintió ofuscado por el comentario y el enojo del nieto, yo el primero, y la abuela también. De ahí en adelante, la seguí tratando de “*usted*” aunque con cierta dificultad.

Cuando Sophie Moirand, quien había sido mi profesora en la Sorbona, y a quien trataba de “*usted*”, como es natural, vino, años más tarde a Costa Rica para animar un seminario, me pidió que la tuteara; cosa a la cual yo accedí gustoso. Durante sus cinco días aquí fue un gusto *tutear* a tan renombrada investigadora de la didáctica del francés. El problema fue cuando, en una ocasión, de visita en la Sorbona, me la encontré en la secretaría de la Escuela, donde había estado inscrito. No sabía si tutearla o tratarla de usted. Así pues, ante la duda, y por prudencia, opté por el “*usted*”.

A mis padrinos en Francia, en los años siguientes de mi estadía en el país galo, siempre los traté de “*usted*”. Aunque a veces se me escapaba un “Tu”. Y esto que con ellos, y en particular, con mi Madrina, teníamos una relación de mucha cercanía y complicidad.

Por eso recomiendo a mis estudiantes aquí siempre tratar de “*usted*” -“*vous*”- a sus profesores o superiores jerárquicos. Es mejor, luego pasar por el ritual de solicitar la complicidad del tuteo. Pero es mejor decir “*usted*” o “*vous*” y no “*tu*” de buenas a primeras.

“Bonjour Madame, Bonjour Monsieur” Y no solo « BONJOUR ».

Siempre utilizar el “*Madame*” y el “*Monsieur*”, pues de lo contrario se siente descortés un “Bonjour” a secas, si no sigue un “*Madame*” et un “*Monsieur*”, sobre todo en las relaciones comerciales de la calle. Así, por ejemplo, es muy común oír a la panadera decir un mecánico “*Bonjour Messieurs, dames*”, “*Buenas señoras y señores*”, aunque solo entre al local comercial una sola persona.

Caso contrario me sucedió durante mis estadías en universidades norteamericanas. Con mis colegas hispanos, españoles y latinos, siempre utilizaba el “*usted*”, pues es el tratamiento más frecuente aquí en Costa Rica. Y muchas veces ellos se sentían ofendidos de tal tratamiento pues lo consideraban de distanciamiento por mi parte y hasta con un cierto grado de pedantería. Todos los ticos sabemos que aquí se trata de “*vos*” y de “*usted*” a una misma persona. E incluso, estando en Francia, recibí cartas de profesores que me trataban de “*vos*” y de “*usted*” en el mismo texto.

Cuando los franceses aprenden el español también dicen palabras o frases que provocan alguna gracia. Les doy aquí algunos ejemplos escuchados de boca de una francesa que vivía en Costa Rica:

“*Sábana*- cementerio” por “Sabana Cementerio”.

“*Cucarachita* de azúcar” por “cucharadita de azúcar”

“*La gorda cucaracha*” = “le gros cafard” por “aguevazón”, “tristeza”.

“Yo *alquilé* al embajador”= “j’ai loué l’Ambassadeur” por “yo alabé al embajador”

“Yo me *he asomado*”= (assomer= golpear) por “yo me golpié”

“*Vaquito pequeño*” por “ternero”

Y por lo que a mí concierne les doy aquí algunos ejemplos de “*metidas de patas*” lexicales que me ocurrieron en Francia:

« *Fixe-toi* »= (FIJATE) por « FIGURE-TOI »

“POISON” por “POISSON” (VENENO por PESCADO)

“*DÉSERT*” por “DESSERT” (DESIERTO por POSTRE), Etc.

Permítanme acotar una anécdota, en Costa Rica, en un viaje que hice aquí durante mis vacaciones en Francia, y que no puedo dejar de contarles y que me llenó de una gran emoción:

Mi padre, quien era un campesino, jornalero, con apenas el quinto año de primaria aprobado, me sorprendió un día, habiendo yo regresado de Francia, al oírlo recitar poemas de Víctor Hugo, y la Marsellesa, himno nacional de Francia, que él había aprendido en aquellos escasos años de escuela primaria. Eran años en los cuales el referente cultural y educativo en Costa Rica era la vieja Europa, y en particular, Suiza y Francia. Sesenta años después mí papá logró sacar del fondo del baúl de su memoria aquellos textos que quizás desde entonces no había tenido la oportunidad de decir o declamar. “¡Ay, mis pobrecitos recuerdos!” como decía la bruja del cuento de Salazar Herrera (Salazar Herrera, Cuentos de Angustias y Paisajes).

También, les diré, que siendo originario de un pequeño pueblo de Alajuelita, en las estribaciones de la Cordillera de Talamanca, donde en los años 80 apenas había un teléfono público, sin ningún medio de locomoción ni carretera, la comunicación con el mundo exterior era bastante difícil. Pues bien, la familia francesa donde estaba alojado me concedió llamar a mi familia en Costa Rica. En esa época el costo de una llamada de larga distancia era muy elevado, de manera que me ofrecieron 10 minutos para la llamada. Yo escribí un mes antes para dar cita a mis padres para que estuvieran en la cabina telefónica, el único aparato del pueblo. Y claro, media hora antes de la hora acordada, ellos ya estaban ahí atentos al timbrado del teléfono. Y pude hablar, con gran emoción con ellos. Hoy, eso nos puede parecer fantasioso; hoy que, con mi hermana que vive en Alemania, nos llamamos todos los domingos y hasta nos vemos gracias a la magia de la “webcam”. El mundo cambia definitivamente. No me toca a mí juzgar si en bien o en mal. Pero el mundo ha cambiado vertiginosamente. Y a veces a nosotros los mayores, ya me identifico con esta generación, nos cuesta asimilar lo acelerado de los cambios vertiginosos en comunicación y en tecnología.

En transporte también todo ha cambiado. En mis años de colegial, no había bus para mi pueblo y caminaba hasta el colegio, en medio del polvo en los meses de verano, chapaleando barro durante las lluvias. Hoy, he visto a algunos vecinos sacar el carro para ir a la pulpería a comprar el pan para el desayuno a 300 metros de la casa.

LA COMIDA EN FRANCIA

Uno de los estereotipos más intrincados entre los extranjeros se refiere a la cocina francesa. Gastronómica, sofisticada, pesada en su digestión y complicada en su preparación. Y esta imagen de marca se ha importado a nuestro país. Ir a un restaurante con un menú de platos franceses es exponerse a ancas de rana, caracoles, “mousses” y salsas sofisticadas en su preparación. Es también verse pagando una cantidad considerable por los platillos seleccionados. Error cometiera yo si dijera que esto no es así. Pero un sacrilegio de “lesa-majestad” sería no decir que la cocina francesa no es exclusivamente esto. Creo que el rasgo específico de la cocina francesa es la variedad y la creatividad. Variedad de ingredientes. Variedad en su preparación. Creatividad en su presentación. Creatividad en su composición. Y si bien es cierto que lugares como “La Tour d’Argent” o “Le Negresco”, ofrecen al paladar, extranjero y francés, un menú sofisticado de platillos, además de grandes nombres de la cocina como Bocuse, Parmentier y tantos otros, han dado tal imagen de marca, cierto es que hay también una

comida casera, cotidiana, de relativa fácil preparación, accesible a un presupuesto modesto. Lo que sí es cierto es que el comer en Francia no es solo una necesidad fisiológica, es también, y sobre todo, un ritual al que hay que acudir con reverencia y protocolo. La mesa es la misa. En lo que vi y viví en Francia, puedo colegir que el comer es un acto de comunión y de convivialidad, un momento de encuentro y de compartir con la familia. Un cumpleaños, una despedida, un agasajo, se festeja comiendo. Este encuentro entre amigos y familiares, se hace en torno a una comida. Y aquí veo una diferencia con el comportamiento alimentario de los costarricenses: aquí, cuando vamos a un restaurante primero nos preguntan lo que vamos a beber, y luego, lo que vamos a comer. En Francia, no, primero seleccionamos lo que vamos a comer y luego, consecuencia lógica, el vino o bebida con la que vamos a acompañar los platos seleccionados. El vino y el agua, separados o mezclados, son las bebidas típicas de los franceses. Nunca, la leche en su estado natural, ni tampoco gaseosas o jugos. Y, como bien lo dice Roland Barthes refiriéndose a los mitos de los franceses « El vino es sentido por la nación francesa como un bien que le es propio, al mismo nivel que sus trescientos sesenta variedades de quesos [...]. Es una bebida-totem, semejante a la leche de la vaca holandesa o al té absorbido ceremoniosamente por la familia real inglesa. [...]»⁵⁴ Ya he dicho que no hay un plato típico de los franceses, como lo sería el casado a los ticos; pero esta aseveración es relativa; como lo afirma el mismo Roland Barthes “El biftec por ejemplo, asociado a las papas a la francesa –frites- y al vaso de vino tinto, es un elemento emblemático de la cultura nacional. La asociación “biftec con papas a la francesa”, es una manera de afirmar su identidad francesa” (Barthes, 79). Y como lo dice Barthes “El *biftec* participa de la misma mitología sanguínea que el vino” (Barthes, 77). Aunque las papas fritas “a la francesa” son en Francia un plato que identifica a los belgas. Pero la conjugación biftec con papas a la francesa –*bifteck-frites*- sí es un plato muy típico y recurrente de la comida francesa. Para concluir este apartado de la cocina en Francia y, que de seguro, nos ha puesto con un poco de apetito, diré que en Francia, cuando se visita una región, un pueblo, una provincia o un país se piensa siempre en sus especialidades culinarias y se trata de probarlas. Este espíritu de curiosidad del francés hace que siempre estén hablando de cocina, de que no repitan los platillos; y esta es otra diferencia con los ticos que comemos arroz y frijoles al mediodía, y, para variar, frijoles y arroz por la noche, terminando lo que sobra al desayuno en un rico “gallo pinto”. Les aconsejo ver el programa, en francés, “las escapadas de Petitrenaud” en TV5 Monde, en donde un periodista nos presenta cada semana las especialidades, en cocina y vinos, de una región del país, y de veras que dan ganas de probar aquellos manjares, que por cierto, no son muy sofisticados pero que llevan el saber legendario de los cocineros y viticultores que los preparan.

AMISTAD Y MUERTE EN FRANCIA Y EN COSTA RICA.

Y para terminar esta intervención en esta mañana de inauguración del Congreso Internacional de Linguística Aplicada, les voy a hablar de un tema, que también es marcador de diferencias entre los franceses y los costarricenses. Se trata de la vivencia de

⁵⁴ (Barthes, *Mythologies*, Edition du Seuil, Paris.).

la *muerte*. Ya verán las razones por las que he escogido este tema para concluir mi intervención en esta inauguración del Tercer CILAP.

Hace unos meses, conversé con una amiga francesa que había conocido desde que era una niña. Sus padres y sus hermanos fueron como una verdadera familia para mí durante mi estadía en Francia. Pasaba con ellos los domingos y almorzábamos juntos, por lo general un alcuzcuz, ya que el papá había estado en la guerra de Algeria. También, pasé muchas navidades en el seno de aquella familia. La mamá, que no hablaba ni una palabra de español me adoptó como su ahijado y yo la llamaba “Madrina”. Así, todos sus amigos y vecinos terminaron diciéndole también “Madrina”. Era una señora, ama de casa, muy abnegada y dedicada a su hogar y a la crianza de sus hijos. Una vez la “Madrina”, en mi segundo invierno en la fría Francia, me tejió un suéter, y que todavía conservo en mi baúl de recuerdos. En 1992, ella y su esposo vinieron a Costa Rica a pasar Navidad conmigo; esa fue la mayor muestra del cariño que me tenían. A pesar de vivir en el Valle del Loira, a 200 kilómetros al sur-oeste de París, tanto ella como su esposo, eran del Norte del país. Una vez, conversando sobre el carácter de los franceses del Mediodía (la franja del Mediterráneo) y de su región, le pregunté si era cierto que la gente del Norte era fría, poco amistosa y huraña; ella me dijo “la gente del Norte tiene en el corazón el calor que no tiene afuera”. Hace tres años mi Madrina murió y hace un año mi padrino también. Ambos fueron cremados y sus cenizas esparcidas en el césped de un cementerio de los alrededores de Tours, en el Valle del Loira. La casa que habían construido, y que recién habían terminado de pagar, fue vendida por sus hijos. Pues, les decía al inicio de estas líneas que, conversando y rememorando los felices momentos pasados juntos en aquellos años, le dije a mi amiga que “*hasta tenía ganas de llorar*”, un sentimiento lógico y natural, me parece a mí, en esas circunstancias de recordación de los seres queridos que ya se fueron. Pero mi amiga me dijo que “*no*”, que al contrario, había que recordarlos precisamente en el regocijo de aquellos felices momentos pasados juntos y que no había razón alguna para llorar. Para mí su reacción fue un choque. Pero, al redactar estas líneas y reflexionar sobre la muerte, me doy cuenta que la manera de ver y de sentir la muerte en una y otra cultura puede ser diferente. Para los franceses, hombres y mujeres es, quizás un signo de debilidad y de poca cordura. Para mí, costarricense, un alivio y un desahogo. Recordé a los pueblos Tzotziles de Méjico quienes compran su ataúd al cumplir 50 años de edad y lo guardan en su casa en espera de la muerte. También recordemos las celebraciones del día de difuntos en las tierras aztecas, en donde se comparte una cena con los platos preferidos de sus difuntos en el cementerio. Recordemos también las culturas de la Isla de Madagascar en donde, un año después de la muerte, se exhuma el cuerpo del difunto y, en procesión, se hace una gran fiesta entre los vecinos. Así, pues, no digo que mi reacción de querer llorar sea una debilidad, sino una manera diferente de vivir esa misteriosa etapa de la vida.

Pero no creamos que los franceses no son capaces de llorar, y a lágrima viva. Un ejemplo, fue la liberación de los dos periodistas de televisión presos durante 547 días por los talibanes en Afganistán. Pudimos ver en la televisión periodistas, amigos y familiares llorar de alegría al ver liberados a los dos periodistas. O el vil asesinato de un joven de 13 años en Pau hace dos meses que provocó lágrimas entre familiares y amigos frente a las cámaras.

CONCLUSIONES

Para concluir este testimonio de mis vivencias en Francia, les pido solo unos momentos más para decirles que, luego de ese deambular por algunas facetas de Francia, y luego de mi experiencia como docente aquí en la Universidad Nacional durante 23 años y en Estados Unidos un semestre y luego en cuatro veranos en que fungí como profesor de español en aquel país del norte del Continente, y, claro, ya lo habrán notado, al haber llegado al *otoño* de mi vida, puedo decir como mi viejo profesor de fonética de la Sorbona, el señor Rajben que “*las grandes verdades deben ser dichas con palabras sencillas*”. Y aquí unos ejemplos que han sido inspiradoras en mi vida, personal y profesional:

a-Einstein y su teoría de la relatividad: “ $E=mc^2$ ”, la teoría de Einstein

b- René Descartes: “Pienso, luego existo”

c- Voltaire, quien después de haber hecho viajar a su Cándido, lo hace concluir con esta frase: “Cultivemos nuestro jardín.” O una especie de regreso a sus raíces.

d-El Principito de Saint Exupéry: quien en ese lindo cuento recibe el siguiente consejo del zorro: “hay que ver con el corazón, pues la verdad es invisible a los ojos”.

e-Jesús: “ámense unos a otros.”

f- O, en el campo del arte, un ejemplo lo tenemos con Picasso y sus palomas al final de su vida y, también, cuando, en una óptica cubista afirma que “hay que poner ojos de niño sobre las cosas para encontrar en ellas la verdad”.

f- Paolo Coelho quien en su libro “El Alquimista” aconseja: “seguir sus sueños y el universo conspirará para que llegues a ellos.”

g-Y como dice Isabel Duperon, inspirada en la filosofía de Platón: “poner amor y pasión en todo lo que emprendamos.”

h- Y hoy día en que vivimos un periodo de una “*tecnolatría*” reinante, tampoco es verdad que el progreso es inexorable. El progreso tecnológico no necesariamente acarrea el progreso humano y la felicidad, más bien en muchos casos lo estropea. Y haciendo mío el pensamiento de mi amigo de Nicaragua, Norman Miranda, diría que creo “que con relación al helenismo presocrático hemos retrocedido en muchas cosas, los prejuicios colonizan las mentes y las supersticiones (se publican 20 veces más libros de astrología que de astronomía) y que estos idiotizan las conciencias.”

La verdad y la felicidad son un plato hecho de cosas sencillas, aunque, para eso haya que pasar por procesos a veces complicados.

Amigos, muchos éxitos en estos tres días de nuestro Congreso y en sus proyectos futuros que este CILAP conspire en la realización de sus sueños. Y que su baúl personal se llene de enseñanzas inspiradoras con los aprendizajes que otros baúles estarán abiertos para todos ustedes.

Muchas gracias.

REFERENCIAS

BARTHES, Roland : Mythologies. Ed. du Seui. Paris. 1957.

CHARAUDEAU, P. Extractos de “L’intercultural: nouvelle mode ou pratique nouvelle?”, In : Le Français dans le Monde, n° especial de julio-agosto 1987, pp.25-33.

COELHO, Paulo: El alquimista. Educa. San José. 1998.

DEBYSER, F.: Extractos de “Lecture des civilisations”, Mœurs et Mythes. Hachette/Larousse, pp.9-21.

CONFERENCIAS PLENARIAS

Género y lenguaje: del lenguaje inclusivo a la inclusión efectiva

Alma Aguilar
Universidad Nacional, Costa Rica

...el mundo en que vivimos es el lenguaje que hablamos
Humboldt

Introducción

En las últimas décadas, en muchos países, se ha venido manifestando una tendencia que promueve el uso del "lenguaje inclusivo de género" como una forma de reivindicar el lugar de la mujer en la sociedad. Esta corriente considera que en el lenguaje se manifiestan pautas sociales que han contribuido a la invisibilización de la mujer a lo largo de la historia. Ciertamente, en ese sentido, múltiples estudios desde la sociología y la lingüística han demostrado que la visión dominante de la sociedad y de las relaciones entre los géneros es, predominantemente, masculina.

Poco a poco, diversos factores han provocado un cambio cultural y esa tesis, que considera inaceptable la discriminación de género en el lenguaje, ha ganado adeptos. Así, la obligación de usar el lenguaje inclusivo, entendido como el lenguaje que hace sentirse incluida a la gente, se ha logrado implantar, incluso legitimar, por medio de acuerdos o decretos políticos. También, en instituciones públicas gubernamentales y en universidades, se han diseñado guías para generar consciencia de la necesidad de usar un lenguaje inclusivo.

En la actualidad, independientemente del grado de adhesión a la tesis de género, mayoritariamente, los hablantes se cuidarán de decir, por ejemplo, "el ser humano" en vez de "el hombre". Hemos aprendido que "el hombre, los hombres" no son términos semánticamente excluyentes, pues remiten al género humano en general; sin embargo un nuevo enfoque, desde la perspectiva de género, denuncia el poder simbólico subyacente en la prevalencia de tal representación pues se considera que corresponde a una concepción de lo humano centrada en lo masculino, androcéntrica. Si nombrar es dar existencia, dada la discriminación histórica que ha sufrido la mujer, ese planteamiento resulta consecuente con la transformación convocada por el grupo que reclama ser visibilizado a través de algunos aspectos del lenguaje.

De hecho, los estudios sobre sexismo en el lenguaje señalan básicamente tres tipos de rasgos gramaticales discriminatorios: las formas de tratamiento, la designación por medio de un sustantivo masculino singular y plural para englobar la colectividad y la feminización de algunas profesiones oficios y títulos. En consecuencia, lo que se denomina lenguaje inclusivo permanece restringido a ciertos aspectos y concierne básicamente algunos actos de habla como: nombrar, saludar, designar.

La palabra, espacio de conflictos

Veamos cómo se han integrado algunas reivindicaciones en las interacciones cotidianas. Un primer aspecto es el caso de la feminización de los sustantivos que designan seres humanos, oficios y profesiones.

Hasta hace pocas décadas, algunas palabras relativas a profesiones, como médico, ingeniero y abogado, solamente se usaban en masculino. La feminización se daba con dificultad, entonces se decía todavía: la abogada, la médica, la ingeniera. Con la

integración de la mujer en la dinámica socio-profesional y su acceso a esas profesiones se construyeron nuevas representaciones, se generaron cambios en el papel la mujer en la realidad social que posibilitaron la inscripción de la feminización en el lenguaje y así surgieron: la abogada, la ingeniera, la médica; es decir, se empezó a instaurar un nuevo orden simbólico.

En algunos casos, en español, esa feminización ocurrió en perfecta armonía con la normativa de la lengua, en parte porque no reñía con los criterios del uso que garantizan la unidad de la lengua y la evolución hacia la simplicidad.

No obstante, a partir de ahí, un fenómeno de generalización ha impuesto un uso simplista de la "a" asociada al femenino, transgrediendo algunas veces las reglas que rigen la formación del femenino en español. Siguiendo el modelo de la "a" para el femenino, erróneamente se ha instaurado "la jueza" como femenino de juez, a pesar de que las palabras con la terminación "ez" son invariables: la juez, la nuez, el juez, el pez.

En el caso de los participios activos, derivados verbales, cuya función es nombrar a la persona que posee la capacidad para ejercer la acción expresada por un verbo, estos se forman agregando la terminación 'ente' a la raíz verbal. El verbo "sufrir" forma su participio agregando la terminación "ente" y así da lugar a "sufriente", el participio activo de ser, es 'ente' y significa el que es o tiene entidad, el ente. Así, quien preside, es presidente, no presidenta, independientemente del sexo que tenga. Desde el punto de la vista de la regla, paradójicamente, esa "a" que visibiliza el género constituye una transgresión que implica pérdida semántica: le quita la capacidad de presidir.

El nuevo uso de los términos antes señalados puede analizarse desde dos puntos de vista: primero como transgresión de la normativa de la lengua; y segundo, en su dimensión sociolingüística, ya que esos usos sí parecen haberse generalizado, y por tanto, han sido aceptados e integrados en el habla popular y, en ocasiones, por la norma académica. A pesar de atentar contra la normativa y la dinámica interna de la lengua, parecen instalarse definitivamente en el habla, dando cuenta así de un fenómeno evolutivo de la lengua determinado por factores sociales.

Por otra parte, siempre en el ámbito de la designación, uno de los fenómenos más notables lo constituye la preocupación por la regla gramatical que evoca el valor colectivo del masculino genérico para englobar referentes pertenecientes a ambos sexos cuando el contexto impone una interpretación generalizadora. El sustantivo masculino singular designa al hombre y a la mujer por igual, así como a las atribuciones de estos (participante, ciudadano); pero quienes asocian erróneamente género y sexo han entendido este uso como una forma de evidenciar la no presencia femenina. Sucede lo mismo con el artículo masculino plural "los", que designa el plural globalizante. De ahí la propuesta de reiteración del artículo y el sustantivo -aun cuando estos últimos sean invariables-: "las estudiantes y los estudiantes".

Al respecto, en 1984, Georges Dumézil y Claude Lévi-Strauss señalan un argumento lingüístico contundente válido para el francés como para el español: no existe relación de equivalencia entre el género gramatical y el género natural. Los llamados géneros masculino y femenino corresponden a denominaciones heredadas de la antigua gramática; son inadecuadas, deberíamos más bien, distinguirlos en géneros marcado y no marcado.

El género, en tanto que categoría general sirve para señalar, por medio del fenómeno de la concordancia, las relaciones semántico-sintácticas, asegura la cohesión

sintáctica del grupo nominal y facilita la correferencia. El llamado género masculino es el género no marcado, o "extensivo", lo que significa que es capaz de representar los elementos de uno u otro género, designa hombres y mujeres. Por el contrario, el llamado género femenino es el género marcado, o intensivo. Su marca es privativa, afecta al término con una limitación y aplicada a los seres animados, establece una segregación entre los sexos.

Por otro lado, uno de los grandes problemas de la feminización es que contraviene la regla general de la concordancia del plural con el masculino. Es imposible decir o escribir: *El almohadón y la sobrecama blanc (o) (a) s*. Esto produciría un desequilibrio en las estructuras mismas de la lengua y haría difícil la formulación de las frases más simples.

El uso reiterativo de las marcas exclusivas del femenino hace más pesado el discurso y resulta cansado tanto para quien habla como para quien escucha. Tal práctica, al marcar diferencia, enfatiza una especie de separación entre las entidades que se nombran, dificulta la expresión y obstaculiza la lectura. Esta es una de las razones que genera resistencia en el hablante en relación con el uso de ese tipo de lenguaje.

Además, cuando en una situación de índole formal: académica, política, y más raramente, en los medios de comunicación masiva, el hablante se cuida de usar "los y las", con frecuencia se le observa sucumbir en el esfuerzo; después de unos cuantos enunciados, presa del cansancio, olvida la designación reiterativa.

Llama la atención que la puesta en práctica de la feminización de los oficios y títulos a lo largo de un discurso o en un artículo hace sucumbir, ante el esfuerzo que significa reconstruir un nuevo uso, al más entusiasta militante. De tal manera que, cuando llega el momento de usar el plural incluyendo el masculino y el femenino, hasta las más fervientes feministas se encuentran en aprietos para mantener la concordancia, tal es la violencia que se inflige a los esquemas cognitivos determinados por la fuerza del uso.

Y es que ciertamente la lengua tiende a la simplicidad y no a la complejidad, los cambios en las normas de la lengua surgen espontánea y paulatinamente y no por decreto, al menos en un corto período de tiempo. De hecho la lengua evoluciona en el sentido de la economía y del respeto a la noción de uso generalizado que garantiza la unidad de la lengua.

Por otra parte, esas prácticas han sido adoptadas en las instituciones públicas, los discursos formales, y parcialmente, el discurso académico. Es de recalcar, obviamente, las manifestaciones de este fenómeno en el ámbito político, donde atendiendo las exigencias de la conveniencia electorera ningún político quiere correr el riesgo de excluir a nadie para estar a tono con los aires del tiempo. En otras palabras, fieles a lo que se ha dado en llamar corrección política eluden formas de expresión o acción que suponen excluye a determinados grupos.

Pero, más allá de esos espacios discursivos, tales pronunciamientos no parecen haber incidido en las prácticas sociales, ya que no se observan cambios significativos en el uso de la lengua en interacciones cotidianas. En realidad, las prácticas sociales comunicativas en contextos informales; sobre todo en los medios de comunicación cuya influencia es innegable, no evidencian conciencia alguna del hablante respecto al lenguaje inclusivo de género, cuando alguien dice, "Hola todos" asume que tanto mujeres como hombres se dan por saludados.

Del conflicto a la armonía: nuevas fórmulas de expresión

Ahora bien, no es necesario usar siempre “las y los” para incluir a las mujeres en el discurso. Existen sustantivos colectivos relativos a la especie humana, grupos etarios y socio-profesionales, que incluyen a mujeres y a hombres por igual: la humanidad, las personas, las criaturas, la infancia, la niñez, la juventud, el estudiantado, el alumnado, la gente, la colectividad, la agrupación, la población. Estos sustantivos dan una mejor idea de equidad pues ubican a las personas en situación de integración total: la comunidad estudiantil, académica, profesional.

En ese mismo espíritu se pueden usar palabras genéricas seguidas de un atributo cuando se quiere especificar una condición: las personas en edades entre, las personas jóvenes, las personas adolescentes, los adolescentes, las personas ancianas o mayores, la población, las personas participantes, la participación de la ciudadanía.

Una de las dificultades mayores que la defensa del lenguaje inclusivo no ha podido soslayar consiste en la modificación a ultranza el lenguaje, sobre todo a partir de la repetición de los mismos esquemas sintácticos utilizados con los términos que desean erradicar. Es decir, el abuso de la frase simple que ubica a la persona como sujeto gramatical a la cabeza de la oración, por ejemplo: *los niños necesitan mayor atención para su desarrollo integral. ¿Por qué no decir, Para lograr desarrollo integral en la niñez se requiere mayor atención?* La oración: *Los diputados requieren de mayor capacitación para hacer bien las leyes* puede cambiarse por: *Para hacer bien las leyes se requiere de mayor capacitación.*

Obviamente, la construcción de enunciados que eviten las designaciones consideradas excluyentes requiere la búsqueda de términos gramaticales equivalentes, y sobre todo, integrarlos en operaciones discursivas, y eso implica un mayor trabajo de elaboración.

El lenguaje es consustancial a las representaciones, las cuales se nutren de la realidad. Se trata, no de imponer ni regular como en los casos en que la dominación política implantaba una lengua y sojuzgaba otra, sino más bien de crear conciencia y sensibilizar e instaurar prácticas discursivas innovadoras en armonía con el habla (sus normas y usos) que respondan realmente a nuevas representaciones y a cambios en la situación de la mujer.

Pero no obstante el señalamiento anterior, en documentos oficiales y también en la comunicación en general, unas cuantas palabras más no afectan la calidad del lenguaje, tampoco riñen con el principio de simplicidad, y envían el mensaje de inclusión de la mujer como integrante activa en la dinámica social. Así, por medio de la concientización, es posible modificar algunas fórmulas fijas a las cuales se recurre por facilidad; por ejemplo substituir *los abajo firmantes* por un verbo conjugado: *abajo firmamos*, o por un participio activo: *las personas firmantes*.

También, algunas fórmula más ágiles resultan de la combinación de palabras genéricas seguidas de un atributo cuando se quiere especificar una condición, por ejemplo: persona / atributo, persona / predicado: *La persona a cargo de la Dirección será nombrada por... o la responsable de la dirección.* Para un grupo: *La gente nativa de / Las personas que habitan / Las personas especialistas en medicina, los juristas, la planta docente.*

En ese sentido, la operación de subordinación que considera el valor de los pronombres relativos para calificar constituye una fórmula de fácil aplicación: *la persona que preside, dirige, hace deporte; quienes son profesionales en Derecho, etc.*

La estrategia de nominalizar el atributo que posee la persona permite soslayar designaciones discriminatorias. Tradicionalmente, la nominalización como ejercicio práctico para enriquecer la expresión de ideas ha tenido poca importancia en los planes de estudio del español como lengua materna, pero es fundamental ya que es un ejercicio que contribuye al desarrollo de la capacidad de síntesis. En los siguientes sintagmas nominales: *la participación de la ciudadanía, la participación ciudadana, estudiantil, la membresía de la organización*”, “*la Dirección de la institución, la Rectoría informa*” y por ejemplo, en la frase: *llevar los servicios a toda la población*, se evita excluir tanto a las mujeres como a la población infantil y adolescente. De esta forma se instauran prácticas discursivas que evitan centrarse en la persona y responden plenamente a las aspiraciones de quienes se sienten invisibilizadas.

Ahora bien, partiendo de la validez de la tesis de construir un lenguaje inclusivo, la tarea se anuncia sumamente ardua -aunque no imposible-, pues supone algo más que una búsqueda y reflexión constante para innovar y recrear ciertas formas de decir: presentar, identificar y describir a las personas. Ciertamente la elaboración y difusión de estrategias y prácticas semánticamente fundamentadas constituye el gran reto. Pero en la medida en que el hablante se concientice de la influencia del lenguaje en sus percepciones se posibilita la modificación de ciertas conceptualizaciones producto de esquemas caducos. No olvidemos que el lenguaje es uno de los formadores de nuestra conciencia.

Así, los cambios en la lengua están determinados por diversos factores: influencias políticas y culturales, nuevas tecnologías, prácticas sociales y necesidades. Pero sobre todo es en el contexto de la dinámica social, de la interacción natural y espontánea entre los individuos que se construyen las representaciones mentales que se plasman en el lenguaje.

La posición en el discurso: una inclusión efectiva

Si bien es cierto, el espacio que la presencia gramatical asigna a la mujer puede parecer artificial, el hecho en sí constituye una reivindicación del derecho a la visibilización por medio del lenguaje, y como tal, ha dado frutos en cierta medida ya que ha planteado el problema en el espacio social. Algunos consideran que el costo del atropello a la lengua se justifica por el terreno ganado en favor de la causa femenina.

Pero el problema de las manifestaciones de una desventajosa condición femenina en el lenguaje trasciende esos aspectos básicos antes descritos: visibilizar es mucho más que la utilización del femenino para designar a las personas.

En estos momentos, más allá de lo señalado gramaticalmente, conviene enfocar otras aristas del problema a la luz de los aportes de algunas disciplinas teóricas en torno al lenguaje.

Tanto la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, como el análisis del discurso han descubierto diferencias significativas respecto al uso del lenguaje según el sexo del hablante. Múltiples estudios han identificado características específicas en los niveles lexical, sintáctico, fonético y temático atribuidas al lenguaje femenino.

En el nivel discursivo se reconocen estrategias discursivas conversacionales que demuestran la íntima conexión entre el lenguaje y factores sociales como la ideología y el poder postulada por varios autores.

Los estudios de sociolingüística, en otros países, señalan hallazgos contundentes respecto al uso del lenguaje según el sexo del hablante que son extrapolables a otros países occidentales. Se han encontrado características típicamente femeninas en el nivel lexical: el uso de cierta adjetivación, matices y expresiones que denotan afectividad y empatía. Uno de los mandatos culturales más fuertes sobre los cuales se construye la identidad femenina es la interdicción de usar el lenguaje tabú. Además como clara evidencia de la dificultad para afirmar sus deseos, se ha señalado la tendencia femenina a utilizar estrategias indirectas e implícitos -la estrategia del rodeo- para realizar peticiones, así señalará que hace calor en vez de atreverse a pedir explícitamente que abran una ventana. Supuestamente, esa tendencia a la diferenciación se hace más notoria en grupos según edad, nivel de educación y clase social.

No obstante, esas tendencias parecen evolucionar en algunas sociedades de acuerdo con las conquistas de la mujer en el seno de la sociedad, en nuestro país se ha comprobado, en las jóvenes estudiantes de secundaria y universidad, un mayor uso de palabras groseras, lo cual se manifestaba solamente en los estratos más bajos de la población. Tal incursión en el espacio de la palabra tabú, evidencia un fenómeno evolutivo respecto a las interacciones sociales entre pares.

Al parecer, esas nuevas formas de apropiación del lenguaje y de toma de posición de la mujer en las situaciones de comunicación anuncian una ruptura de aquellos patrones de conducta establecidos para la socialización de la mujer que la obligaban a hablar según las expectativas sociales legitimadas; es decir, respondiendo a ciertos estereotipos del habla femenina.

En estos momentos, cabe interrogarse sobre el significado de estos cambios en el uso léxico respecto a la condición femenina; es de esperar de las últimas investigaciones una respuesta en cuanto al estado actual de las diferencias mencionadas al inicio. Sería interesante verificar si tanto el acceso de la mujer al conocimiento, la beligerancia de los grupos feministas como la implantación de las leyes de igualdad real, han provocado cambios significativos en cuanto a las características del uso lenguaje según el sexo del hablante en nuestro país.

Las relaciones de poder en el discurso

Ahora bien, dado que toda situación de comunicación se desarrolla sobre la base de un contrato tácito determinado según el estatus psicosocial de los participantes, desde el análisis del discurso se da cuenta de algunos aspectos significativos respecto de los usos del lenguaje.

En el contrato de comunicación establecido en las interacciones las verbales mujer-hombre subyacen las representaciones culturales y modelos mentales dominantes en el grupo social: la relación de fuerzas asimétricas prevalentes aun en la actualidad, la posición subordinada de la mujer, y las formas de situarse respecto a su propio discurso.

Los estudios pioneros evidenciaron pautas sociales discriminatorias subyacentes en los usos del lenguaje que revelan la condición de subordinación de la mujer en el contrato de comunicación con el varón. A diferencia de la mujer, el varón usa un tono fuerte, autoritario o pontificio; su discurso, habituado al espacio de lo público, busca

producir un efecto de saber y autoridad. Por ejemplo, en una conversación los hombres interrumpen con mayor frecuencia a una mujer que a un hombre y además retrasan sus respuestas con el fin de controlar el tema de la conversación. Esas prácticas responden a las expectativas sociales tradicionales que confieren al varón el derecho a hablar y a la mujer el deber de escuchar. De ahí su tendencia a dominar el uso de la palabra, manteniéndola para sí por más tiempo, tanto en situaciones formales como informales y familiares. Además, la frecuencia del uso del imperativo demuestra jerarquía y contrasta con la tendencia femenina, orientada al uso de expresiones que minimizan diferencias entre quienes solicitan y quienes ordenan; en otras palabras, mientras ellas dicen "hagamos" ellos dicen "hagan".

Aunado a las anteriores características lingüísticas según el sexo del hablante, se debe considerar la posición que la mujer toma con respecto a su propio discurso. Más allá de los espacios profesionales y políticos en los que la mujer, en virtud de su conocimiento, haya afirmado su posición, prevalecen modalidades discursivas tradicionales como la duda o la falta de certeza y, con cierta frecuencia el "no saber". Además, a pesar de los logros alcanzados en el ámbito de la afirmación de derechos, en muchos contextos, la mujer carece de condiciones para expresar sus deseos y sus conocimientos. Los resabios de la vieja y pesada carga del silencio impuesto siguen prevaleciendo. Eso que Bourdieu señalaba como la predisposición o *habitus* que condiciona el silencio femenino dentro de nuestro mundo simbólico⁵⁵. Y ese silencio, otrora virtud, en tanto que violencia social implícita en las interacciones, afecta la identidad de la mujer.

En mi opinión, la preocupación por la relación entre lenguaje y género debe considerar también esos otros aspectos, insoslayables si se quiere abordar el problema en una dimensión más amplia y construir nuevos imaginarios.

Así pues, tanto en el hogar como en la escuela, espacios sociales de legitimación, se debe iniciar la educación para construir nuevas representaciones sobre la experiencia y formar conciencia por medio del lenguaje. El enfoque del lenguaje y la comunicación en los programas escolares cumple una función determinante para propiciar nuevas formas de diálogo con diferentes estructuras de uso y significación indispensables para transformar las relaciones de inequidad manifiestas en las interacciones verbales entre el hombre y la mujer. Pero para crear nuevas formas de expresión es necesario trascender la propuesta básica del lenguaje inclusivo y así trazar una nueva ruta hacia una inclusión real y efectiva de la mujer en todos los órdenes de la vida.

La polémica en torno al lugar de la mujer y su expresión en el lenguaje, por la validez de su dimensión social, merece una reflexión conjunta en aras de buscar soluciones que concilien e integren los puntos de vista en conflicto de manera que se colmen las necesidades del grupo social que reclama su derecho a reivindicar su presencia en el lenguaje. Por un lado, se debe preservar ese bien simbólico que es la lengua y así asegurar el entendimiento de los integrantes de la colectividad social. Por otro, al ser la lengua uno de los principales símbolos de identidad, y a la vez formador de conciencia, hay que considerar que como sistema social es susceptible de evolucionar ante nuevas influencias y situaciones y así enriquecerse.

⁵⁵ Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris: Editions du Seuil, 2001.

De manera que en el seno de la sociedad y sus mecanismos sociales productores de legitimidad (escuela, iglesia, familia, medios de comunicación de masas, sistema educativo) se debe promover la formación de una conciencia de respeto a los derechos y aspiraciones del grupo que, aunque posee la lengua común de su grupo social, se siente excluida de su propia comunidad. Tal es el camino por recorrer hacia una verdadera inclusión.

Repenser l'enjeu des langues à travers le multilinguisme : quelques pistes de réflexion et d'action pour la politique linguistique et éducative

Laurent Gajo

Université de Genève, Suiza

Introduction

A l'heure de la globalisation, les enjeux de la langue trouvent un traitement ambigu. En effet, en même temps que l'on tend vers l'utilisation d'une langue hégémonique dans nombre de secteurs économiques, on s'interroge sur la diversité linguistique et culturelle comme facteur possible de richesse. La langue est ainsi réinterrogée dans ses fonctions fondamentales, en tant que vecteur de communication et support des représentations sociales.

Par ailleurs, le rôle de la diversité linguistique n'est pas perçu de la même manière suivant qu'on l'envisage au niveau de la collectivité ou à celui de l'individu. Pour les politiques linguistiques, il s'agit pourtant d'articuler ces deux niveaux, c'est-à-dire de rejoindre les besoins de l'individu tout en servant les attentes de la collectivité. Un des lieux de cette articulation est l'Ecole.

Après avoir montré en quoi le multilinguisme peut constituer une ressource dans différents secteurs (médecine, travail international, droit), nous verrons comment la reconnaissance de la diversité peut se traduire dans des programmes éducatifs prônant une diversification des langues enseignées et une valorisation de leur contact au sein du curriculum. Ce curriculum pourra même inclure, comme le propose le Conseil de l'Europe, tout élément sociobiographique touchant à l'expérience des langues.

Nous concluons sur la nécessité de développer des conceptions non naïves des langues, où le multilinguisme serait considéré, pour l'individu, comme une « hard skill » et non seulement comme une « soft skill ». Cela demande, au niveau des institutions et de la collectivité, un processus d'explicitation (passage de « covert » à des « overt policies ») des enjeux de la langue et du rôle effectif de la diversité linguistique.

La langue, les langues, le multilinguisme

Les linguistes le savent, la langue présuppose à la fois le langage et l'existence d'autres langues. La diversité est partout, à l'intérieur même d'un espace linguistique. Si on a, par exemple, l'espagnol et le français, on a aussi des variétés d'espagnol et de français. Nommer ces variétés (ex. : le québécois, l'argentin plutôt que le français du Québec ou l'espagnol d'Argentine) porte un sens paradoxal. En effet, en disant « québécois » ou « argentin », on reconnaît la variation ; mais, en instituant une variété, on la réifie, tout en masquant des variétés plus locales et en faisant valoir des frontières politiques (nationales) plutôt que linguistiques.

De manière générale, les sociétés expriment un certain malaise face à la diversité et à la variation. Tout le monde a conscience des phénomènes de multilinguisme à l'échelle collective ou individuelle, mais ce multilinguisme est le plus souvent perçu à partir des langues établies, conçues comme unités de base. Ainsi, on développe une

vision additionnelle du multilinguisme, qui consisterait en la superposition ou l'empilement de plusieurs langues (on parle dans ce cas de point de vue monolingue sur le multilinguisme ; voir Grosjean, Lüdi & Py). Les acteurs sociaux entretiennent des représentations sociales sur les langues, sur telle langue, mais plus difficilement sur le multilinguisme en tant que tel (voir notamment Py, Moore et Cavalli). Or, pour prendre en compte les phénomènes de contact de langues, il s'agit de développer un point de vue multilingue sur le multilinguisme. Partir du pluriel pour penser le singulier n'équivaut pas au chemin inverse.

Les langues sont à la fois irréductibles et en contact, en zone d'influence réciproque, de dialogue nécessaire, de passerelles possibles. Elles sont reliées par le langage, qu'elles expriment de manière diversifiée :

[...] monolingualism can be regarded as resulting from an impoverished environment where an opportunity to exhaust the potential of the language faculty is not fully developed (Meisel, 2004)

Le monolingue proviendrait d'un environnement appauvri ou, plutôt, d'un regard appauvri sur l'environnement qui, ordinairement, présente toujours un certain degré de diversité. Saisir les phénomènes de contact de langues et de multilinguisme demande alors une description précise de la diversité inhérente à l'environnement. Il s'agit ensuite de comprendre la signification du multilinguisme pour l'individu et, entre deux, la place pour le développement de projets socio-institutionnels.

Trois niveaux d'appréhension des phénomènes de contact de langues

En français et dans les travaux du Conseil de l'Europe en particulier, on opère une distinction entre les notions de *multilinguisme* et de *plurilinguisme*. Le multilinguisme s'applique à la diversité linguistique d'un territoire (on dira par exemple que la Suisse est multilingue), alors que le plurilinguisme réfère aux compétences de l'individu (on dira par exemple que le Président de la Commission européenne est plurilingue). En effet, la question du contact de langues se présente différemment pour la collectivité et pour l'individu.

Au niveau collectif (*macro*), les enjeux du plurilinguisme s'envisagent en termes de diversité. On pourra ainsi tenter de mesurer la diversité linguistique présente sur un territoire. S'il y a une certaine objectivité à ce genre de démarches, recenser les langues repose sur une reconnaissance de celles-ci et, préalablement, sur leur désignation en tant que langue. Nous pouvons reprendre l'exemple de l'argentin ou du québécois. L'acte de désignation d'une langue repose sur un processus idéologique, plus ou moins soutenu par des arguments linguistiques, fonctionnant souvent comme prétextes. Il suffit de penser à la différence établie pendant l'ère soviétique entre roumain et moldave, alors que, linguistiquement et même historiquement, la langue parlée en république de Moldova est du roumain, avec ses particularités régionales. Le choix de l'alphabet cyrillique pour le « moldave » concourait à le rapprocher de la zone slave et à l'éloigner du bloc occidental. L'environnement n'est donc pas en lui-même homogène ou hétérogène, mais c'est le regard sur cet environnement qui comptera dans l'établissement de la diversité. La reconnaissance du multilinguisme passe par cette première étape, capitale en politique linguistique.

Au niveau individuel (*micro*), les enjeux du plurilinguisme s'envisagent en termes d'identité et de ressources. Ce niveau n'est pas sans lien avec le précédent, car les séparations effectuées au niveau collectif pèsent sur l'identification de l'individu. Le plus souvent, l'individu plurilingue développe ses ressources linguistiques par la fréquentation de situations ou de communautés monolingues. On tendra ainsi à lui donner une représentation cumulative de ses langues et à le considérer, au mieux, comme une personne plusieurs fois monolingue (monolinguisms en parallèle plutôt que plurilinguisme). Or, la personne vivant au contact de plusieurs langues développe une identité plurielle, originale et des ressources qui gagnent à articuler les différentes langues disponibles, ou tout au moins à s'y référer.

La mission principale de la politique linguistique est d'agir sur les relations entre les niveaux collectif et individuel. Cette action passe par des projets sociaux ou institutionnels (niveau *méso*). Les institutions publiques, en particulier, ont pour objectif de servir la collectivité tout en répondant aux besoins des individus. Quand elles prennent en compte la diversité linguistique et culturelle, c'est dans un processus à double sens (Gajo, 2011) :

- amener la diversité collective au plus près des pratiques de l'individu et, d'abord, de sa conscience linguistique et culturelle ;
- faire du plurilinguisme de l'individu une richesse collective, dans un mouvement de reconnaissance de l'hétérogénéité des communautés.

Ce double processus alimente des projets de diversification, notamment dans le système éducatif. Ces projets reposent sur une reconnaissance du plurilinguisme comme plus-value. Une telle posture peut représenter, comme la posture monolingue, une orientation idéologique, mais elle se nourrit aussi d'observations et de recherches scientifiques établissant de plus en plus précisément la valeur du plurilinguisme dans les activités socioprofessionnelles et éducatives. Avant de nous arrêter sur la dimension éducative, nous prenons quelques exemples illustrant le rôle du plurilinguisme dans la sphère socioprofessionnelle.

Rôle du plurilinguisme dans la sphère socioprofessionnelle

La diversité linguistique interpelle plusieurs domaines de la vie sociale et professionnelle, comme la médecine, le travail international, le droit. Aujourd'hui, on interroge la pertinence des langues dans ces domaines et on ne considère pas d'emblée le plurilinguisme comme un obstacle au « rendement » et à la performance.

En médecine, par exemple, faire réfléchir les étudiant-e-s sur le passage de la notion de *corps* en français à celles de *Körper* et de *Leib* en allemand permet d'aborder les représentations du corps dans différentes traditions, perspectives et disciplines (anatomie, philosophie, théologie, etc.). La pertinence linguistique engendrera, en français déjà, un retour sur les épithètes [corps] *souffrant, éprouvé, ému, restauré* (voir Benaroyo, 2010, dans Gajo, 2010).

Dans le domaine technique, on pourra prendre l'exemple de la Commission électrotechnique internationale (CEI), chargée d'élaborer des normes internationales en matière de sécurité. Fonctionnant avec deux langues officielles (anglais et français) et plusieurs langues de travail, elle s'est questionnée il y a quelques années sur la pertinence de maintenir un bilinguisme relativement coûteux, alors que la plupart des ingénieurs

recourent à l'anglais. Or, une étude scientifique (voir notamment Teichmann et al., 2006) a montré que l'exigence du bilinguisme représentait une garantie de qualité pour les normes, qui doivent être négociées et traduites dans au moins deux langues. D'une certaine manière, une langue exerce un contrôle sur l'autre.

Dans le domaine des Droits humains, les choix ou non-choix linguistiques occupent aussi une place significative (voir Meyer-Bisch, 2011). Il est en effet difficile de prétendre à l'universalité quand on se base de manière privilégiée sur une ou deux langues seulement. La prise en compte de la diversité amène de la résistance qui, interrogée, permet toutefois d'accéder à une meilleure compréhension de l'universel. Par exemple, la désignation de l'homme, de la femme, de la communauté, de la famille ne s'opère pas selon les mêmes découpages d'une langue à l'autre. En kinyarwanda, le mot *umuryango* se rapporte aussi bien à la communauté qu'à la famille et implique en outre la notion de solidarité (voir Rahamatali, 2011). Le génocide de 1994 pose alors de sérieuses questions à ces notions et aux valeurs sous-jacentes. Mais la réflexion linguistique s'étend ici encore aux choix opérés à l'intérieur d'une même langue. Par exemple, en français, on use et abuse du singulier pour parler de notions comme *la liberté* (plutôt que *les libertés*) ou *la pauvreté* (plutôt que *les pauvretés*), ce qui contribue à une forme de déréalisation et à la langue de bois (voir Meyer-Bisch, 2011).

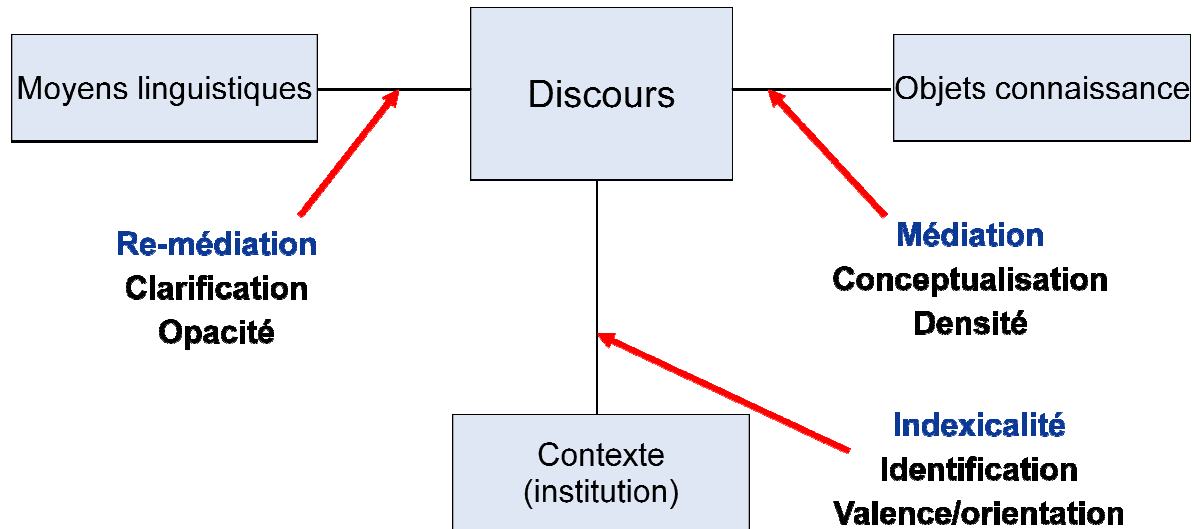
De manière générale en droit, le discours retient depuis longtemps l'attention des juristes. Plusieurs études ont signalé récemment la pertinence du travail plurilingue dans l'élaboration des concepts (voir notamment Schweizer, 2010). Cela débouche sur des lois mieux calibrées, plus explicites, car davantage négociées. En Suisse par exemple, dans le cadre de la loi quant à la recherche sur les organismes vivants, après avoir traduit – et non co-élaboré – la notion de *dignité de la créature* sur la base de l'allemand *Würde der Kreatur*, on a glissé, au moment des dispositions gouvernementales, vers la formulation *intégrité des organismes vivants* (Papaux, A., 2010, dans Gajo, 2010). Les enjeux de ce glissement touchent à la nature même des concepts et à leurs présupposés théoriques et idéologiques, le terme *créature* comportant une connotation plus fortement religieuse, dimension pourtant présente dans le préambule de la Constitution fédérale (« Au nom de Dieu Tout-Puissant, le peuple et les cantons suisses, conscients de leur responsabilité envers la Création [...] »).

Les projets basés sur une diversification linguistique permettent de réfléchir au rôle du discours dans les pratiques sociales, à son épaisseur, qu'il convient d'interroger plutôt que de simplifier. Avant d'illustrer les enjeux du plurilinguisme dans le domaine de l'éducation, nous nous arrêtons sur les fonctions du discours.

Plurilinguisme et fonctions du discours

Une politique linguistique éclairée devrait prendre en compte les fonctions fondamentales du discours, qui ne se résume pas à un acte de communication. En effet, si le discours s'organise sur la base de moyens linguistiques (langue-outil), il structure des objets de connaissance (langue-représentation) et renvoie à des contextes particuliers (langue-identification).

Fonctions du discours



On distinguera ainsi trois fonctions fondamentales, celles de médiation, de re-médiation et d'indexicalité (voir Gajo, 2005 et 2011). Ces fonctions ne sont pas propres aux situations multilingues, mais se révèlent de manière plus évidente dans de telles situations. En effet, le multilinguisme rend la remédiation nécessaire, dans le sens où il s'agit d'ajuster constamment les outils linguistiques à disposition, dans le but d'assurer la communication (gestion de l'opacité des langues). Mais il offre aussi par là un accès pluriel aux objets de discours (re-médiation). Cet accès pluriel met en lumière le lien constitutif entre le discours et les objets de connaissance (médiation) et permet de déconstruire les savoirs ordinaires (gestion de la densité des savoirs). Par ailleurs, les choix (ou non-choix) de langues ne sont jamais neutres et les discours plurilingues agissent sur les repères contextuels, qu'ils contribuent à rendre visibles ou à interroger (identification). Ils informent aussi les valeurs et les aspects culturels liés aux langues (langue-culture). Le multilinguisme nous conduit ainsi vers l'évidence de la complexité et de la richesse des discours : la langue est opaque, les savoirs sont denses, les discours sont contextualisés et enculturés.

Une politique linguistique non naïve devrait pouvoir argumenter sur ces trois fonctions et se donner les moyens de gérer cette complexité en tant que ressource pour l'individu et la collectivité. La question se pose en particulier pour les politiques éducatives, en charge d'un secteur clé du service public.

Politique éducative et plurilinguisme

L'École constitue un lieu privilégié pour prendre conscience du discours dans ses différentes dimensions : on y développe la communication, on y construit des connaissances et on y discute des valeurs. Par ailleurs, l'institution scolaire pense son extériorité, ses liens avec la société, et ceci de deux manières :

- synchronique : mise en rapport entre le vécu familial/social des élèves et leur insertion scolaire ;
- diachronique : mise en rapport entre la période de scolarisation et la vie future (période de professionnalisation).

Sur les deux plans, les langues ont une importance de poids, qui les fait intervenir aussi bien comme disciplines scolaires que comme supports de tous les enseignements. Penser la diversification linguistique à l'École demande alors de se poser au moins trois questions :

- combien de langues exiger au cours de la scolarité obligatoire ?
- quelles langues enseigner ?
- quelle(s) méthode(s) privilégier ?

Mettre le plurilinguisme avant les langues tient avant tout à une question de méthode, mais dépend aussi des langues choisies et de leur nombre. En effet, un plurilinguisme qui ne mènerait que vers la langue hégémonique (aujourd'hui, l'anglais), vecteur principale de la globalisation, ne conduirait à terme que vers un monolinguisme international. En dessous de trois langues, le maintien de la diversité semble donc condamné, et mettre en péril même les langues nationales de scolarisation, en tout cas lorsqu'elles sont minorées à l'échelle internationale (ex. : néerlandais). Ceci est particulièrement vrai quand la langue hégémonique devient la seule langue de l'éducation supérieure (par exemple, programmes de Master dispensés seulement en anglais). Priver une langue nationale de ce segment du secteur éducatif risque d'entraîner une double réduction :

- appauvrissement de la langue ordinaire ;
- perspective de plus en plus uniforme et stérile sur les objets de connaissance.

Au niveau européen, on prône pour l'éducation de base le système « 1+2 », c'est-à-dire la langue locale-nationale plus deux autres. Le choix de ces deux autres langues sera variable mais, dans l'idéal, on recherchera une langue à grande diffusion à côté d'une langue voisine, entendue soit comme une langue de la même famille, soit comme une langue de proximité géographique, car il ne faut pas oublier que les contacts les plus fréquents entre communautés et individus s'effectuent d'abord à une échelle locale. Aujourd'hui, on tente en Europe de valoriser et d'articuler toutes les ressources linguistiques, en s'intéressant aux langues de l'éducation (avec un appui fort sur les langues locales de scolarisation ; voir Coste, 2010) et à toutes les expériences linguistiques des élèves (voir notion de curriculum expérientiel ou existentiel ; Beacco et al., 2010). Une politique *bilingue* ne suffit donc pas à garantir la diversité linguistique au niveau collectif. Il est nécessaire de mettre en place une politique *plurilingue*, même si chacune des langues impliquées n'aura pas le même poids.

Sur le plan des méthodes, il s'agit alors de promouvoir des scénarios qui valorisent les enjeux du plurilinguisme à travers une diversité de langues et d'approches. On envisagera une action à trois niveaux :

- curriculum : construire une cohérence et une convergence dans les enseignements linguistiques sur l'ensemble de la formation (ingénierie curriculaire, didactique de la convergence) ;

- approches : envisager la complémentarité et la spécificité des approches adoptées pour les différentes langues enseignées (didactique coordonnée) ;
- objets enseignés : décloisonner les disciplines de manière à favoriser l'appui sur des savoirs construits dans une langue pour aborder une autre langue (didactique intégrée).

On préparera donc des scénarios curriculaires où toutes les langues n'occupent pas la même place et ne n'enseignent pas selon les mêmes approches et les mêmes priorités. Mais il s'agit de garantir une vue d'ensemble sur les enjeux linguistiques et de susciter des articulations entre les différentes langues et les différentes approches didactiques. Dans cette perspective, en Europe, on parle de plus en plus d'éducation plurilingue (Beacco & Byram, 2003 et 2007), de didactique du plurilinguisme (Moore, 2006 ; Gajo, 2009) et d'approches plurielles (Candelier, 2008).

La didactique du plurilinguisme part du principe qu'apprendre une langue étrangère ou seconde revient à construire du bi-plurilinguisme, et qu'enseigner une langue étrangère ou seconde contribue à cette construction et s'appuie sur le bi-plurilinguisme comme ressource (Gajo, 2009). Il ne s'agit pas seulement d'enseigner une langue pour elle-même, mais comme une expression particulière du langage en contact et en contraste (Borel, 2010) avec d'autres expressions particulières du langage. La confrontation à une nouvelle langue éclaire la première et, de manière générale, stimule la curiosité, comme l'affirment les deux citations suivantes:

Celui qui ne sait aucune langue étrangère ne sait rien de la sienne (Goethe) Ma « venue à l'écriture » est intrinsèquement liée à la langue française. Non pas que je la trouve plus belle ni plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment étrange pour stimuler ma curiosité (Nancy Huston, Autopsie de l'exil, 1986)

La didactique du plurilinguisme permet de prendre au sérieux le contact de langues en travaillant :

- *vers* ce contact, au moyen de stratégies d'éveil aux langues (ex. : confrontation à différents systèmes d'écriture) suscitant une ouverture aux valeurs de la diversité ;
- *sur* ce contact, au moyen d'une didactique comparative (ex. : didactique des langues voisines) favorisant un processus d'intercompréhension ;
- *avec* ce contact, au moyen d'une didactique intégrée favorisant l'appui sur d'autres langues du curriculum ou utilisant ces langues pour l'enseignement bilingue de certaines disciplines dites non linguistiques.

Dans cette perspective, tout devient intéressant, autant ce qui rapproche les langues que ce qui les différencie. En dressant des ponts entre les langues et entre les disciplines, la didactique du plurilinguisme représente en outre une économie pour le curriculum. On enseignera plus rapidement une 3^{ème} langue sur la base d'un bilinguisme existant, surtout si certaines de ces langues entretiennent des airs de famille. Par ailleurs, on exposera plus intensément aux langues étrangères en les utilisant pour l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (ex. : maths, histoire, biologie), ceci sans multiplier les cours de langues.

Remarques conclusives: vers des politiques linguistiques explicites

De nos jours, on tend à réduire la langue à un véhicule de transmission d'informations, et à en réduire du coup le nombre. Cette réduction s'accompagne d'une standardisation. Ce mouvement résulte sans doute du processus de *globalisation*, entendu comme la recherche d'un plus petit dénominateur commun ou, plus discutable, comme l'imposition d'un point de vue au mépris des autres. Une autre façon d'envisager l'ouverture internationale tient à la *mondialisation*, notion disponible notamment en français et en néerlandais, qui envisage l'ouverture aux autres et la circulation entre les communautés comme des occasions de confrontation et d'enrichissement. Cette deuxième option demande une énergie collective et un positionnement explicite des politiques linguistiques. Seul le passage de *covert* à des *overt policies* permet de constituer le plurilinguisme comme objet digne d'intérêt en soi. Ce qu'il faut globaliser, c'est le plurilinguisme, en tant que regard complexe et riche sur le monde. Il ne s'agit pas, sous prétexte de se comprendre à tout prix (et à toute vitesse), de choisir un médium unique de communication.

Comme le dit le physicien Jean-Marc Lévy-Leblond (1996), « La langue tire la science » ; nous avons envie de compléter « La langue tire la science... lentement ». Cela s'applique aussi à la société dans son ensemble. Si la diversité linguistique constitue une source de complexité, sa gestion réussie débouche sur une source de créativité (voir *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*, UE, 2009). Du point de vue de l'individu, l'accès à des langues diverses ne lui confère ainsi pas seulement des *soft skills* mais bien des *hard skills*, comme le dit un enseignant de marketing dans l'extrait suivant:

En fait euh ici dans le conseil d'école HEC, on appelle ça les soft skills, toutes ces capacités euh à & à & à voir les différences de sens entre les langues, etc. Moi je pense que c'est une... hard skill, c'est-à-dire c'est la capacité euh à vraiment faire le fine tune... du sens hein (Projet Dylan: HECLMAR)

Références

- Benaroyo, L. (2010). Intervention lors de la table ronde *Plurilinguisme et construction des savoirs*, Colloque « Français et multilinguisme dans la science », Genève, 18.10.2010.
- Lévy-Leblond, J.-M. (1996). *La pierre de touche, la science à l'épreuve*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.
- Papaux, A. (2010). Intervention lors de la table ronde *Plurilinguisme et construction des savoirs*, Colloque « Français et multilinguisme dans la science », Genève, 18.10.2010.
- Teichmann, Hans, Henk J. de Vries & Albert J. Feilzer (2006) Linguistic Qualities of International Standards. *International Journal for IT Standards and Standardization Research*, 4, 2, 70-88.
- Rainer J. Schweizer (Hrsg.) Mehrsprachige Gesetzgebung in der Schweiz: Eine Bestandsaufnahme aus rechts- und sprachwissenschaftlicher Sicht am Beispiel des Bundesgesetzes über die Berufsbildung, Zürich/St. Gallen 2010 (in Vorbereitung).

Semiotique du texte publicitaire

Perrier ou comment trouver un sens à la vie

Delma González Duarte
Université Nationale, Costa Rica
delmagonzalezcr@yahoo.com

1. Introduction

La sémiotique, définie comme la théorie des signes en général, ainsi que la sémiologie qui selon Saussure, « étudie la vie des signes au sein de la vie sociale » sont des outils très efficaces et importants pour l'analyse des images. La sémiotique a pour but de comprendre « la façon dont se construit le sens des discours » (Bertrand, D. et al, dans « Le carré sémiotique des discours politiques »). C'est ainsi que parmi les axes de recherche en sémiotique il y a principalement, la description des phénomènes d'écriture littéraire, les travaux de la rhétorique générale et celle des discours sociaux dans les situations professionnelles (médias, publicité, communication des entreprises, entre autres.)

Cette communication a comme objectifs : d'abord, faire une analyse sémiotique d'une annonce publicitaire ou spot de télévision qui date de 2004 (dans : *La nuit de la pub francophone* de J.M. Boursicot, 2005) utilisant la méthode élaborée dans le cadre de la sémiotique de l'École de Paris ; deuxièmement, aborder le document du point de vue pédagogique.

2. Analyse sémiotique

On fera l'analyse du contenu de l'image à différents niveaux de profondeur, dans la perspective d'un public qui regarde l'annonce pour la première fois, comme vous. Les trois niveaux d'analyse vont du plus concret (le niveau *figuratif*) pour atteindre un niveau de signification plus abstrait ou *thématique*, en passant par un niveau intermédiaire ou *narratif*.

Notre objet d'étude est une annonce publicitaire de l'eau minérale « Perrier » (1) paru en 2004 en France et qui dure une minute 20 secondes.

PREMIER VISIONNEMENT

2.1 Le niveau figuratif

Au premier niveau d'analyse, nous soulignons les relations d'analogie et d'opposition entre les figures (éléments concrets que le public peut identifier au niveau des acteurs ou au niveau spatio-temporel sur la base de l'expérience linguistique ou cognitive) qui constituent l'image. Nous trouvons comme acteurs, le jeune homme que nous appellerons JEAN (car selon les statistiques, Jean est le prénom masculin le plus porté en France), une bulle de l'eau minérale Perrier, et juste à la fin, une jeune fille que nous appellerons MARIE (pour les mêmes raisons que nous avons choisi Jean). Ensuite, au niveau spatio-temporel, on trouve le train comme élément très important, ressenti par le regard du public à cause de la vitesse du voyage. Ces figures entrent dans un réseau d'opposition :

Jean --qui court à contre-courant à l'intérieur des voitures du train qui pourrait voyager à 200km de l'heure-- bouscule tous les autres passagers ; la bulle de l'eau gazeuse (que nous pouvons appeler PERRIER) – flotte dans l'air, mais à l'extérieur du train; Jean constitue le fond de l'image, dans quelques séquences, alors que Perrier se trouve au premier plan ; Jean trouve beaucoup d'obstacles dans sa course, (des serveurs, des cuisiniers, des voyageurs endormis et d'autres en marchant par les couloirs, un voyageur accidenté, une grosse dame, un petit chien, deux ballons de basket, une caméra photographique, une table roulante, un panneau métallique, une porte, enfin...), alors que Perrier « flotte », si l'on peut dire, à côté du train, librement et sans obstacles.

DEUXIÈME VISIONNEMENT par séquences

Ensuite, nous voyons comment ces figures s'organisent en motifs (définis comme des ensembles organisés de figures). Dans la publicité classique on trouvera toujours trois motifs : l'exposition du produit, sa consommation et l'univers du consommateur. Dans cette annonce, le produit est exposé de telle façon que la marque est bien visible (observez la bouteille de Perrier au centre de l'écran) ; mais, au début on ne perçoit pas clairement la marque sinon le verre d'eau, ce n'est qu'après et surtout à la fin, qu'on voit nettement le nom du produit et le logotype. L'exposition du produit est habilement métaphorisée : la bulle est recherchée comme un trésor aussi précieux que même la course folle à obstacles vaut la peine d'être menée à bout. Jean risque sa vie (« il se jette à l'eau » ?) dans cette quête même en courant au-dessus des voitures du train en mouvement, à la façon des « cowboys » des films américains. Le produit est vu dans toute sa transparence : l'eau est transparente, elle reflète les images comme dans ce spot publicitaire où apparaît le verre, la vitre, la fenêtre, la porte de verre, le miroir, la photo. On peut aussi découvrir une métaphore à peine esquissée : le dédoublement. Les objets ou les personnes « se ressemblent comme deux gouttes d'eau » : deux trains identiques qui passent l'un à côté de l'autre, la photo de Jean et Jean lui-même, deux ballons de basket, deux syllabes (MOMO, pour « Maurice ») écrites sur le plâtre d'un convalescent, deux grosses jumelles identiques, possédant deux chiens identiques, les visages refletés à plusieurs reprises sur les vitres, la jeune femme (Marie) dont la tête semblerait le double de Jean (regardez le visage, les vêtements, le geste) et finalement l'étiquette de la bouteille « EAU DE PERRIER » qui tourne et se montre dans l'air, à la façon d'une petite bulle.

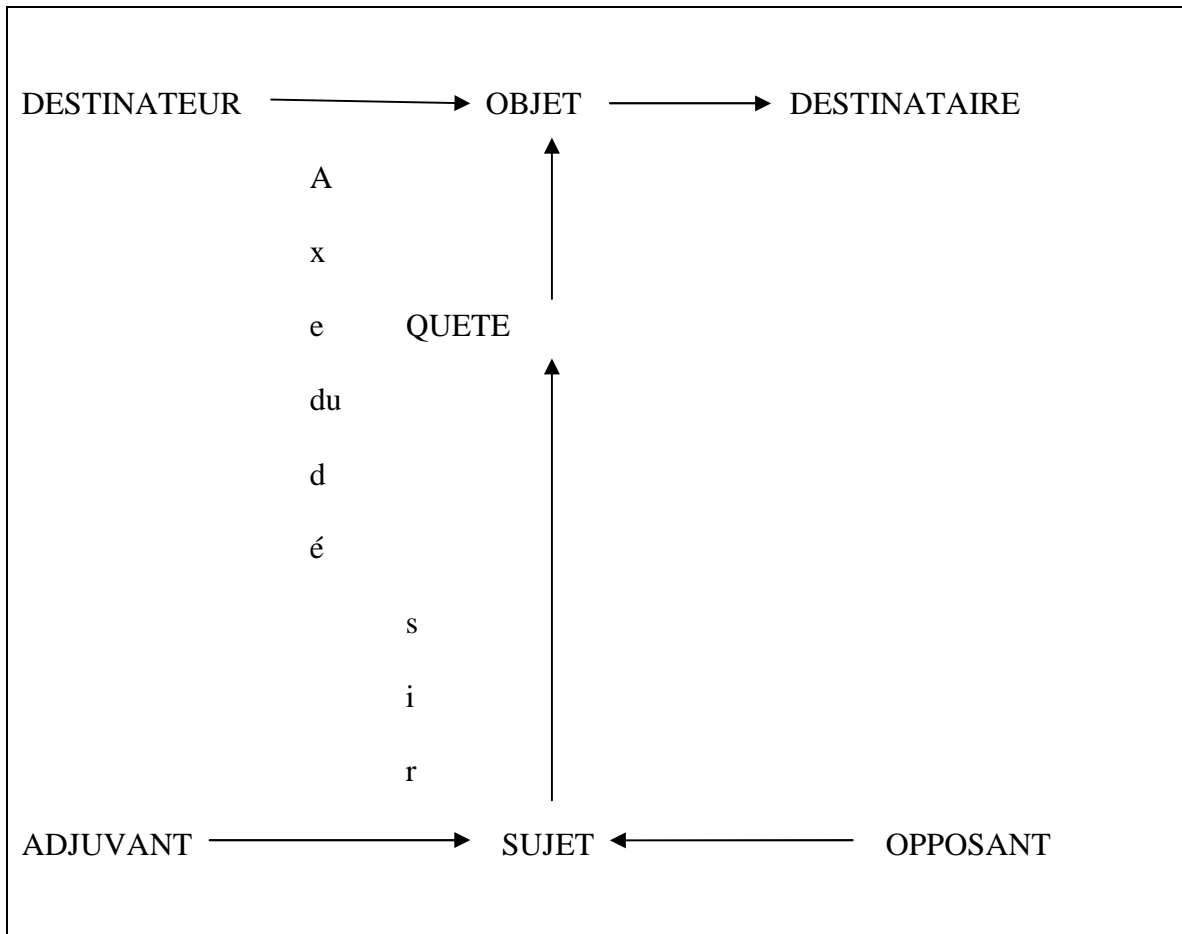
L'univers euphorique (c'est-à-dire, la sensation intense de bien-être) dans lequel le consommateur potentiel de l'eau de Perrier est invité à se projeter est celui du risque, de la joie, du plaisir d'avaler une eau pétillante (c'est-à-dire, celle qui dégage des bulles de gaz). Cette sensation est constatée chez Pierre, qui en voyant que Marie astucieusement avale la bulle Perrier avant que lui, semble contrarié. Cependant à la fin, nous voyons son visage qui sourit, on dirait qu'il se moque de lui-même. Il est satisfait, car c'est l'effort qu'il a investi dans cette course qui est valorisé. Le public cible de l'annonce est de cette manière convaincu que l'eau de Perrier donne un sens à la vie.

2.2. Le niveau narratif

Dans l'axe de la communication, suivant le schéma actantiel, on peut lire un parcours narratif (2) :

« Perrier (*destinateur* ou *sujet manipulateur*) vous présente son produit et vous invite à « entrer dans la bulle », « une bulle pas comme les autres », car libre et transparente, pleine d'énergie et capable de traverser les limites de la nature ».

Axe de la communication



Axe du pouvoir

Ce produit, l'eau minérale, pourrait être considéré comme objet de la quête du héros (dans l'axe du désir), Jean qui occupe la position d'un *sujet opérateur*. Ce produit, représenté par la bulle, demande la reconnaissance de la part du public : le consommateur, qui se trouve placé dans la position de *destinataire* ou bénéficiaire. Celui-ci est amené à approuver le système de valeurs présenté dans l'annonce, c'est-à-dire à les désirer, pour atteindre le plaisir que donne cette eau pétillante et fraîche, tout à fait naturelle, unique au monde, pour étancher la soif. D'autre part, dans l'axe du pouvoir, apparaît un adjuvant (Marie, qui avale la bulle à la fin) et des opposants, dans ce cas, tous les obstacles trouvés dans la « course » : les cuisiniers, les passagers, les chiens, les ballons, les tables, les panneaux, les portes.

Comme il peut y avoir plusieurs schémas actantiels dans un même récit, vous pourriez aussi structurer des relations où la petite bulle serait une héroïne... à chacun d'interpréter cet autre parcours narratif.

Je voudrais aussi attirer l'attention sur l'observateur, la caméra, ce rôle joué aussi par chacun d'entre nous, ceux qui regardent le spot publicitaire. On pourrait dire que l'œil humain est incapable de suivre le trajet (ou la course) de chaque actant : Jean et la bulle simultanément, à la vitesse du train (disons, 200 km/h). Mais si l'on analyse le comportement de l'observateur implicite, la caméra, on joue avec les deux plans : arrière plan et premier plan. Il y a même un seconde où la caméra s'approche tellement de la bulle, qu'on dirait que nous sommes dedans. Mise à part la technologie cinématographique, l'observateur se voit impliqué, dans ce programme narratif, où la séquence finale nous laisse déçus. Nous avons l'impression d'un échec, de la part de Jean. Mais, l'ironie est que Jean est plutôt satisfait de sa course, il est content d'être arrivé à son but.

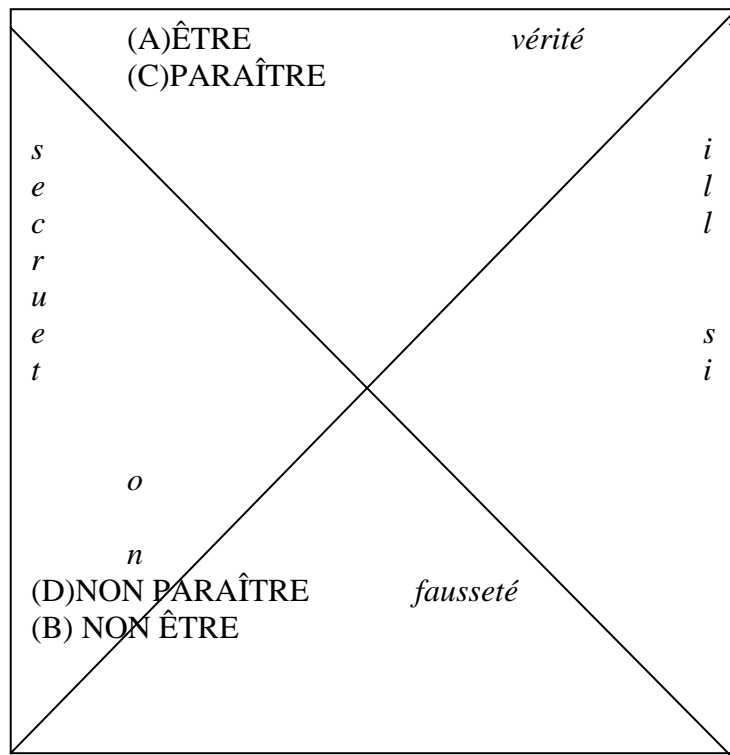
TROISIÈME VISIONNEMENT

3. Le niveau thématique

A propos de ce spot publicitaire de Perrier, nous pouvons construire un carré sémiotique(3) sur la base de l'opposition entre ÊTRE et PARAÎTRE. Nous pouvons tracer sur le carré sémiotique suivant, le parcours thématique :

---Au début, l'eau de la bouteille se trouve dans un verre -- (A) *être*-- mais à cause d'un accident (un passager qui pousse le coude de Jean par le mouvement du train), une bulle (qu'on pourrait d'abord confondre avec une goutte d'eau) saute, en quelque sorte, du verre par la fenêtre, et entre dans la dimension du (B) *non être* (car, la bulle n'est pas l'eau). Voilà le premier axe de la contradiction (*être* et *non être*). Ensuite, sur l'axe de l'illusion, on passe du (B) *non être* au (C) *paraître* lorsque la bulle semble aussi courir à côté du train, pour à la fin, disparaître -- le (D) *non paraître*-- quand elle est avalée par la jeune fille (un « alter ego » de Jean ?).

Nous pouvons résumer le parcours thématique comme suit : l'illusion de liberté vous est présenté par le spot publicitaire sous forme de bulle, et la consommation de l'eau minérale Perrier vous fera participer à cette liberté.



Prolongements pédagogiques

Avec le but de donner une utilisation pédagogique à cette analyse, nous proposons que ce spot soit visionné plusieurs fois pour chaque activité :

- (1) EXPÉRIENCE PERSONNELLE. Avant le premier visionnement : les apprenants seront questionnés à propos du langage publicitaire et des images qui leur attirent l'attention à la télévision locale. On se demandera pourquoi les spots publicitaires sont si attirants ou dégoûtants, selon le produit ou les personnages.
- (2) NIVEAU FIGURATIF. Premier visionnement : Les apprenants seront menés à découvrir quelles sont les valeurs positives de l'eau Perrier selon la publicité. On leur demandera s'ils trouvent des oppositions ou des analogies.
- (3) NIVEAU NARRATIF. Deuxième visionnement : Ils auront la tâche de diviser le spot publicitaire en séquences et observer les détails de chacune, pour ensuite découvrir s'il y a un récit à raconter. Un exercice intéressant serait de leur demander de donner un titre au récit.
- (4) NIVEAU THÉMATIQUE. Dernier visionnement : il est important de faire réfléchir les apprenants à propos du contenu thématique du document pour, à la fin, faire une lecture critique de la publicité. Ce ne sera pas nécessaire de leur expliquer le carré sémiotique pour qu'ils puissent dire s'il y a un côté d'illusion.

CONCLUSION

En somme, notre analyse montre ce que la sémiotique standard de l'École de Paris peut apporter à l'analyse du discours publicitaire : une analyse systématique en niveaux qui montre le fonctionnement de la signification à l'intérieur du spot publicitaire lui-même.

NOTES

(1) **Perrier** est une [eau minérale](#) gazeuse française issue de la source des Bouillens nommée depuis [1903](#) source Perrier. Sa source se situe à [Vergèze](#) dans le [Gard](#) à 15 kilomètres de [Nîmes](#). Perrier faisait partie du Groupe **Perrier Vittel SA** (qui comprend aussi [Vittel](#), [Quézac](#), [San Pellegrino](#) et [Contrex](#)) ; devenu [Nestlé Waters France](#) après le rachat de l'entreprise par [Nestlé](#) en [1992](#). VOIR YouTube « La saga publicitaire de Perrier »

(2) Le programme narratif en sémiotique nous montre des relations actantielles entre des sujets et des objets, ainsi que les actions ou programmes narratifs par lesquels les sujets transforment leur état ou l'état d'un autre sujet.

(3) **Carré sémiotique, structure élémentaire de la signification** : La structuration d'un micro-univers sémantique se déploie sous la forme d'une structure élémentaire (ou carré sémiotique). Ce modèle définit les relations logico-sémantiques à la croisée desquelles se constituent les significations. Issu du modèle logique aristotélicien, le carré articule les relations de contradiction, de contrariété, de complémentarité et de hiérarchie.

BIBLIOGRAPHIE

- Bertrand, Denis et al. *Le carré sémiotique des discours politiques*.
- Everaert- Desmedt, Nicole. *Comment marquer son identité en participant au rêve américain. Analyse d'une annonce publicitaire*.
- Manaa, Gaouaou. « L'apport de l'image publicitaire en cours de FLE. Quel support utiliser et quel type de publicités exploiter ? » *Synergies Algérie No. 2, 2008, p. 57-63*.
- Bounie, D. *Introduction à l'image et à la sémiologie de l'image. Polytech'Lille, IAAL. Sémiologie de l'image*.
- Approche sémiotique du luxe : entre esthétique et esthésie.* » *Revue Française du Marketing, 187, 2002/2. Paris, Adetem, p. 73-81.*

Training the Next Generation: Language Teaching and the Training of Current and Future Translators and Interpreters

Holly Mikkelson

Monterey Institute of International Studies, USA
hmikkelson@miis.edu

Resumen: Con la globalización de los mercados mundiales, va en aumento la demanda de profesionales altamente capacitados en idiomas, y más particularmente en la traducción y la interpretación, en su calidad de mediadores de la comunicación lingüística especializada. En vista del dinamismo del lenguaje hablado en un mundo de rápida mutación, los traductores e intérpretes profesionales se ven obligados a actualizarse y especializarse de manera permanente. Por consiguiente, los programas de idiomas desempeñan un papel importantísimo en la formación inicial y continua de los profesionales en este campo, y los profesores que además de enseñar idiomas también ejercen la profesión de traducción y/o interpretación se encuentran en la posición idónea para responder a estas necesidades. Esta ponencia analizará los distintos aspectos de la demanda de capacitación especializada y los cursos y cursillos que pueden brindar los programas de idiomas para satisfacerla.

Palabras claves: Traducción e interpretación, enseñanza de idiomas, educación continua, evaluación.

Abstract: With the globalization of world markets, there is an increasing demand for professionals who are highly skilled in languages, and especially those skilled in translation and interpretation, as mediators of specialized linguistic communication. Given that spoken language is so dynamic in this rapidly changing world, professional translators and interpreters must constantly update their skills and specialize. Therefore, language programs play an extremely important role in the initial and continuing education of professionals in this field, and language teachers who are also professional translators and/or interpreters are uniquely positioned to meet these needs. This paper will analyze the different aspects of the demand for specialized training and the courses, both long and short, that language programs can offer to satisfy that demand.

Keywords: Translation and interpretation, language teaching, continuing education, assessment

1 Introduction

In these times of economic crisis, educational institutions the world over, whether public or private, face budget cuts imposed by deficit-ridden governments and cost-conscious private institutions. Universities are being pressured to generate more revenues not only by raising tuition but also by establishing partnerships with private industry for research that will yield short-term, market-oriented results (consider the pharmaceutical and energy sectors, just to cite two examples) and other innovations. Consequently, traditional academic programs with no immediate market applications, particularly those

in the humanities, are suffering drastic cutbacks and even elimination. Language programs that in the past emphasized culture and literature must now pursue more practical avenues if they want to survive. Fortunately, another trend affecting the world's economies is globalization, which has led to a boom in the demand for translation and interpretation (T&I) services.

In this paper, we will discuss the importance of translating and interpreting as career options for today's language majors, and the opportunities this field offers to language programs wishing to expand their options. Translation has long been used as a tool for language teaching, but it is only recently that language programs have begun offering specialized courses and certificate or degree programs in T&I. Not all language majors will become translators or interpreters, of course, but because of globalization, immigration, and increased recognition of indigenous languages, those who go into other fields may find themselves performing these tasks as part of their job duties, or working with interpreters of other languages while practicing the professions they ultimately pursue. For all of these reasons, a basic introduction to translating and interpreting principles and techniques should be an essential component of today's language degree programs.

Moreover, given the fast pace of modern life, professional translators and interpreters need to engage in continuing education to keep up with the constant changes occurring in spoken and written language, to learn new subject matters so that they can add specializations to their practice, and to acquire new languages to enhance their employment opportunities. In all of these areas, language teachers can make a great contribution. To do so, they need to understand what linguistic skills translators and interpreters must have and what particular aspects of language should be emphasized in courses designed for them.

2 Literature review

The literature on T&I pedagogy is now quite abundant, but that is a relatively new development. Although translation and interpreting have been practiced since prehistoric times, until recently they were regarded as tangential skills rather than professions in and of themselves. Consequently, there was no formal training for practitioners, who simply learned by trial and error. When T&I began to emerge as professions in their own right in the early to mid-twentieth century (Hurtado Albir, Baigorri Jalón, Pöchhaker and Shlesinger *Interpreting Studies*), it became clear that formal training programs were necessary to meet the growing demand for qualified translators and interpreters. It was then that the first publications appeared describing the attributes of qualified practitioners and prescribing methods of cultivating them (Herbert, Rozan, Vinay and Darbelnet, Nida, Gerver and Sinaiko, Baigorri Jalón). Most of those who taught T&I at the schools that were established to train professionals had not been formally taught themselves, and T&I pedagogy, like the professions themselves, developed over the course of many years of trial and error.

More recently, scholars began to approach pedagogy in a more systematic manner (e.g., Delisle, Seleskovitch and Lederer, Dollerup and Loddegaard), and many advocated empirical research to test the validity of the assumptions on which instruction was based (e.g., Chernov, Gerver, Moser, Gile "Scientific Research," Hurtado Albir, Pöchhaker and Shlesinger *Interpreting Studies*). In the course of researching and analyzing T&I

pedagogy, a number of scholars drew on developments in the teaching of foreign languages (Baer and Koby). The result of all these efforts was a panoply of more sophisticated textbooks outlining specific approaches to training (e.g., Newmark, Baker, Gile *Basic Concepts*, Hurtado Albir).

In addition to the aforementioned textbooks and articles published in academic journals sponsored by T&I schools and professional associations, as well as those of related fields such as psychology and applied linguistics, scholars recognized the need for journals devoted exclusively to research in translation and/or interpreting. Consequently, we now have publications such as *The Translator* (published by St. Jerome), *Babel*, *Interpreting*, and *Target* (all published by John Benjamins). In recent years, journals specializing even more narrowly in T&I pedagogy have also emerged, including *The Interpreter and Translator Trainer* (St. Jerome) and the *International Journal of Interpreter Education* (Conference of Interpreter Trainers). All of these journals offer a treasure trove of innovative and valuable information for teachers. The proliferation of such publications reflects the growing demand for T&I research and education.

3 The T&I Market

Inc.com reported in 2010 that “the translation and interpretation services industry is a \$2.7 billion market that has grown an average of 22 percent a year since 2004” (Schweitzer). The International Federation of Translators (FIT) is a UNESCO-affiliated international organization that groups associations of translators, interpreters and terminologists. Now more than 100 professional associations are affiliated with the FIT, representing over 80,000 individual translators in 55 countries (About FIT). In addition, many translators and interpreters are not members of professional associations, since it is not a legal requirement for practicing in most countries. T&I are relatively underdeveloped professions, so many practitioners are not formally licensed or even trained, and often do not make their living exclusively from translating or interpreting. Professionalization of the field is a rising trend in many countries, bringing with it increased formal recognition, professional standards, and income stability (Mikkelson). Therefore, the market has huge potential for future growth, and more and more language majors will be seeking job opportunities in this area.

4 Language Teaching for T&I Students

4.1 Prerequisites for T&I Training

The attributes of the professional translator or interpreter were generally accepted by the middle of the twentieth century (Baigorri Jalón), but for a long time it was argued that translators and interpreters were “born, not made,” i.e., it was an innate talent that could not be taught (Mackintosh, Gile *Basic Concepts* 3). That notion soon gave way to the conviction that T&I skills could indeed be taught to individuals with certain aptitudes, though there was little agreement on what those aptitudes were or how they could be measured. Most of the discussion was based on intuition rather than empirical evidence (Gile *Basic Concepts*), until a conference in 2008 at Lessius University College in Antwerp, Belgium, brought together researchers who were interested in delving into these questions (Pöchhaker and Shlesinger “Introduction”). A special issue of the journal *Interpreting* was devoted to publishing the papers presented at that conference

(*Interpreting 13:1*). A consensus has arisen over time that minimum prerequisites for entry into a T&I training program include a solid command of all working languages, the ability to write well in the native language, and have “some general and specialized knowledge in one or several subjects” (Gile *Basic Concepts* 6). Screening applicants to measure those prerequisites is still at a rather primitive stage (Pöchhaker and Shlesinger “Introduction”).

4.2 Components of T&I Training

The training itself normally consists of practical exercises in T&I, selected with a view to introducing various strategies and gradually increasing the difficulty level of the texts involved. Programs range from six months to four years (Gile *Basic Concepts* 6), depending on the level of intensity and the sponsoring institution. These exercises are usually supplemented by language enhancement and thematic courses in a variety of relevant subjects, public speaking (for interpreters), and theory courses, though there is some debate as to how, when, and whether to introduce theory (Gile *Basic Concepts* 12-13). The issue of language enhancement is also controversial, according to Gile. He asserts that many T&I schools “refuse to be regarded as language schools” (210), but in fact the prerequisites of “perfect command” of all working languages are often not met, and students may even fail their final exams due to language weaknesses. Faced with this reality, schools either set up language enhancement courses specifically designed for T&I students, or instruct students to spend time in the countries of their foreign languages to improve their language skills on their own (211). In either case, language teachers clearly play a major role not only in preparing prospective students for entry into these programs, but also in ensuring their success after they begin their training.

4.3 Language Enhancement

The exercises recommended for students with language deficiencies include targeted or strategic approaches to reading and listening, memorization of phrases and idioms, paraphrasing, summary and expansion, and searching for synonyms, hyponyms, and superordinates (Gile *Basic Concepts* 211-212). Hurtado Albir (60) makes similar suggestions for the training of all students, regardless of language proficiency, along with the acquisition of techniques for researching language-specific terminology and content.

The Graduate School of Translation, Interpretation and Language Education at the Monterey Institute of International Studies recommends 10 steps for preparing to enter its M.A. programs (“Ten Ways to Prepare”), and also offers intensive remedial language courses for individuals who appear to have language deficiencies in their early diagnostic evaluations. These courses are especially tailored to meet the language needs of T&I students, who require much more advanced instruction than traditional language students. The English enhancement course is offered on campus in Monterey, and the courses in languages other than English are established by agreement with universities in other countries. In addition to increasing their fluency and fine-tuning their higher-level language usage, students learn more about the societies and cultures of the countries where the languages are spoken. For example, the Summer Intensive Preparation for Translation and Interpretation offered at the University of Granada in Spain in 2009 featured 100 hours of contact time, during which students were given specially designed courses in advanced Spanish language and grammar, text and dissertation analysis, and

courses in Spanish economy and business, politics and law, and health sciences. Tutorials were also made available to them to help them polish their oral and written expression (SIPTI). The English preparation course contains similar components, as well as field trips linked to the content of the courses (EPTI). After taking these classes, students are able to enter the highly rigorous program in Monterey on a much more solid linguistic footing.

4.4 Continuing Education

As mentioned earlier, professional translators and interpreters need to engage in continuing professional development throughout their careers. In the United States, certified interpreters and translators are required to complete a certain number of hours of continuing education each year, and among the categories of recommended courses are those oriented towards language enhancement. It is recommended that court interpreters, for example, take courses in “public speaking, criminology or the administration of justice, law, languages and literature, political science, weapons, medical terminology, auto mechanics, United States and world history, and other technical fields” (González et al. 520) in all of their working languages, which in many cases involves travel abroad.

Among the courses approved for continuing education credit by the Court Interpreter Program of the State of California are language enhancement workshops with titles such as “Wordathon,” “Spanish False Cognates Commonly Used in Legal and Medical Settings,” and “Tricky Spanish-English Prepositions” (Continuing Education). Continuing education providers include both institutions of higher learning and private training companies, and many of the courses are offered through distance learning or on-site in Mexico or Puerto Rico (as the author can attest from personal experience). Given the large number of Spanish translators and interpreters in the United States, and the proximity of Spanish-speaking countries where cost-effective seminars can be organized for both language enhancement and domain-specific instruction (such as visits to courts), this is an area with great potential for university language programs in the region.

5 Other Contributions by Language Teachers

5.1 Pedagogical Expertise

As noted above, T&I scholars interested in improving the instruction offered to students in their programs have drawn on the latest developments in the fields of second language acquisition and language teaching. In his book on translator education in 2000, Don Kiraly explicitly acknowledged the contribution of foreign language teaching to his innovative approach to translation pedagogy (5). Prior to the introduction of doctoral programs in translation or interpretation, many faculty members at T&I schools obtained their doctoral degrees in fields such as applied linguistics, philology or education (Kiraly, Hurtado Albir, Pöhhaker and Shlesinger *Interpreting Studies*). In what might be considered a reverse trend (from founding specialized, autonomous schools of T&I back to housing them within larger language schools), the Monterey Institute of International Studies, a graduate school of Middlebury College – renowned for its language programs – recently merged its graduate schools of T&I and language education to form a single school. The current dean of the Graduate School of Translation, Interpretation and

Language Education (GSTILE) comes from a background in applied linguistics, language teaching and assessment (Renee Jourdenais).

Thus, although they have very distinct needs and applications, T&I and language pedagogy are inextricably linked. In view of the larger number of programs, professors, researchers, and students in language studies, with the resultant expansion of the number of “laboratories” for innovative experimentation, it can be argued that this field is more likely to produce scientifically valid research with broader applications.

5.2 Testing Expertise

Like the T&I professions and T&I pedagogy, T&I testing began with instruments based on intuition and little empirical evidence, and has gradually become more sophisticated. There has been a growing interest in proficiency testing of translators and interpreters, both in educational institutions for traditional reasons of formative and summative assessment, and in the market for purposes of employment and professional credentialing. Particularly in the latter area, the serious consequences of false negative or false positive results have prompted increased emphasis on the reliability and validity of the testing instruments used. One of the seminal instruments in the field, the Federal Court Interpreter Certification Examination, was developed on the basis of contributions from experts in applied linguistics and psychometrics, among other fields (González et al.). Each time an exam is developed in a new language (tests are available throughout the United States in as many as 20 languages, and the list continues to grow), experts in the language in question must be contracted to ensure the authenticity of exam content (Hewitt, Examinations Available). Multilingual institutions such as the United Nations and the European Union, and organizations that employ many T&I professionals, such as the U.S. Department of State, are also interested in ensuring the validity of their exams for employees and contractors, and thus have need of the expertise of scholars in applied linguistics in different languages.

6 Conclusions

It is clear that the language teaching profession has a great deal to offer its sister professions of T&I. Just as language pedagogy has evolved from the intuitive, idiosyncratic approaches of individual instructors to a well-developed body of systematic, scientifically-proven methodologies, so have T&I pedagogy and assessment matured on a parallel track, only a bit further behind. Prospective and current translators and interpreters are hungry for knowledge, with language being a core component of the skill set they must develop and cultivate continuously throughout their careers. Therefore, opportunities abound for new course development in remedial language instruction for incoming students and continuing language enhancement and subject-area specialization for professionals. Institutions of higher education that want to seize these opportunities are well advised to learn as much as they can about the unique needs of this population of learners.

References

“About FIT.” International Federation of Translators. n.d. Web. July 14, 2011. <http://fit-ift.org/dedi303.nur4.host-h.net/index.php?frontend_action=display_compound_text_content&item_id=3774>

- Baer, Brian James and Koby, Geoffrey S. *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series xii. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2003. Print.
- Baigorri Jalón, Jesús. *La interpretación de conferencias: El nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Editorial Comares, 2000. Print.
- Baker, Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London, New York: Routledge, 1992. Print.
- Chernov, Ghelly V. "Towards a Psycholinguistic Model of Simultaneous Interpretation" (in Russian). *Linguistische Arbeitsberichte* 7 (1973): 225-60. Print.
- "Continuing Education Classes Approved for CIMCE Credit." California Courts, Court Interpreters Program. n.d. Web. July 14, 2011. <<http://www.courts.ca.gov/documents/ce-table.pdf>>
- Delisle, Jean, ed. *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*. Ottawa: Editions de l'université d'Ottawa, 1981. Print.
- Dollerup, Kay and Loddegaard, Anne, eds. *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1992. Print.
- Dollerup, Kay and Loddegaard, Anne, eds. *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims and Visions*. Papers from the Second Language International Conference, Elsinore, 4-6 June 1993. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1994. Print.
- "English Preparation for Translation and Interpretation (EPTI)." Monterey Institute of International Studies. n.d. Web. July 14, 2011. <<http://www.miis.edu/academics/language/epti>>
- "Examinations Available for Members of the Consortium for State Court Interpreter Certification." National Center for State Courts. October 2008. Web. July 14, 2011. <http://www.ncsconline.org/D_Research/CourtInterp/ExaminationsAvailableForMembersOfTheConsortiumForStateCourtInterpreterCertificatio_000.html>
- Gerver, David. "Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: a Review and a Model." *Translation. Applications and Research*. Ed. Richard Brislin. New York: Gardner Press, 1976. 165-207. Print.
- Gerver, David and Sinaiko, H. Wallace, eds. *Language Interpretation and Communication*. New York and London: Plenum Press, 1978. Print.
- Gile, Daniel. "Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation." *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Eds. Laura Gran Laura and Christopher Taylor. Udine: Campanotto Editore, 1990. 28-41. Print.
- Gile, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995. Print.
- González, Roseann, Vásquez, Victoria and Mikkelson, Holly. *Fundamentals of Court Interpretation: Theory, Policy, and Practice*. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press, 1991. Print.
- Herbert, Jean. *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Geneva: Librairie de l'Université Georg, 1952. Print.
- Hewitt, William E. *Court Interpretation: Model Guides for Policy and Practice in the State Courts*. Williamsburg, VA: National Center for State Courts, 1995. Print.
- Hurtado Albir, Amparo, Dir. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999. Print.
- Kiraly, Don. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester UK and Northampton MA: St. Jerome Publishing, 2000. Print.
- Mackintosh, Jennifer. "Interpreters Are Made Not Born." *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting* 4.1 (1999): 67-80. Print.
- Mikkelson, Holly. "The Professionalization of Community Interpreting." *Global Vision, Proceedings of the 37th Annual Conference of the American Translators Association*. Ed.

- Muriel M. Jérôme-O'Keefe. Amsterdam and New York: John Benjamins, 1996. 77-89. Print.
- Moser, Barbara. "Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application," *Language Interpretation and Communication*. Eds. David Gerver and H. Wallace Sinaiko. New York and London: Plenum Press, 1978. 353-68. Print.
- Newmark, Peter. *A Textbook of Translation*. New York, London: Prentice Hall, 1988. Print.
- Nida, Eugene. *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill Academic. 1964. Print.
- Pöchhaker, Franz and Shlesinger, Miriam, Eds. *The Interpreting Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2002. Print.
- Pöchhaker, Franz and Shlesinger, Miriam. "Introduction: Aptitude for Interpreting." *Aptitude for Interpreting*. Spec. issue of *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting* 13.1 (2011): 1-4. Print.
- "Renee Jourdenais." Monterey Institute of International Studies. n.d. Web. July 14, 2011. <<http://www.miis.edu/about/governance/administration/rjourdenais>>
- Roazan, Jean-François. *La prise de notes en interprétation consécutive*. Geneva: Georg, 1956. Print.
- Schweitzer, Tamara. "Translation and Interpretation Services." *Inc.com*, 24 May, 2010. Web. July 14, 2011. <<http://www.inc.com/best-industries-2010/translation-and-interpretation-industry.html>>
- Seleskovitch, Danica. *L'interprète dans les conférences internationales*. Paris: Minard Lettres Modernes, 1968. Print.
- Seleskovitch, Danica. *Interpreting for International Conferences*. Washington, DC: Pen & Booth, 1978. Print.
- Seleskovitch, Danica and Lederer, Marianne. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier érudition, 1989. Print.
- "Summer Intensive Preparation for Translation and Interpretation (SIPTI)." Program Brochure, University of Granada, 2009. Print.
- "Ten Ways to Prepare." Monterey Institute of International Studies, n.d. Web. July 13, 2011. <<http://www.miis.edu/admissions/requirements/translationinterpretation/prepare>>
- Vinay, Jean-Paul and Darbelnet, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier, 1958. Print.

About the Author

Holly Mikkelson is Adjunct Professor of Translation and Interpretation at the Graduate School of Translation and Interpretation, Monterey Institute of International Studies, a Graduate School of Middlebury College. She is certified translator court interpreter who has taught translation and interpreting for over 35 years, and has published extensively in the field. Professor Mikkelson has consulted with many state and private entities on interpreter testing and training, and has presented lectures and workshops to interpreters and related professionals throughout the world.

De l'apprentissage des langues et des cultures a la communication interculturelle

Martine A. Pretceille

Université Paris VIII, Francia

Université Paris III Sorbonne Nouvelle, Francia

Résumé

L'enseignement des langues et des cultures s'inscrit dans un contexte social marqué par l'extrême diversification du tissu social et une internationalisation du quotidien. En fonction de ce constat, l'auteur tentera de démontrer que le concept de culture n'est plus, paradoxalement, approprié pour rendre compte de l'enseignement des cultures. En effet, celles-ci ne peuvent plus être appréhendées comme des entités indépendantes, hors de toute forme d'actualisation dans le social, le politique et le communicationnel. En situation de pluralité culturelle, ce sont surtout des fragments culturels qui sont significatifs et moins les cultures dans leur globalité. Parler des cultures implique de parler aussi des métissages et des emprunts. Si donc le concept de culture est devenu inadéquat pour rendre compte de la complexité, l'auteur lui substitue la notion de culturalité qui renvoie au fait que les cultures sont mouvantes, alvéolaires et que ce sont les traces culturelles qui sont efficaces et non les structures. L'individu sélectionne les informations culturelles selon ses intérêts et les contraintes de la situation. La culture, comme la langue, est un lieu de mise en scène de soi et des autres. La notion de culturalité, par son aspect dynamique rend mieux compte de cette dynamique alors que le concept de culture reste trop marqué par une approche descriptive.

Mots-clé : Compétence culturelle, compétence interculturelle, altérité, culture, culturalité

Le passage de l'enseignement de la civilisation à celui des cultures traduit, au-delà des aspects formes et grammaticaux, le singulier de « civilisation » par opposition au pluriel des « cultures », une mutation d'ordre méthodologique et didactique mais aussi une mutation qui touche aux finalités même de l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Dire que l'apprentissage des langues requiert une triple compétence, linguistique, communicative, culturelle, c'est énoncer désormais une évidence. Toutefois, comment définir une compétence culturelle ? A partir d'une analyse des besoins culturels par analogie avec les besoins langagiers ? Quelles sont, quelles seraient les connaissances culturelles indispensables à une communication efficace ? Si un tel corpus pouvait être défini, quelles en seraient les conditions et les modalités d'évaluation ? Autant de questions qui restent sans réponses en dehors des quelques tentatives ponctuelles et

éparses qui n'ont pas encore conduit à des propositions didactiques et pédagogiques reconnues comme telles

Après avoir phagocyté le psychologique (psycholinguistique), le sociologique (sociolinguistique), la linguistique pourrait assimiler le culturel par élargissement de son champ d'analyse et d'investigation (ethnolinguistique). Quel peut être l'intérêt d'intégrer la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues ? Comment éviter de sombrer dans la formule optionnelle et additive (la langue puis la culture) voire le « supplément d'âme » que serait la compétence culturelle par rapport à la compétence linguistique et communicative ?

L'élargissement des faits de civilisation aux faits culturels (au sens ethnographique du terme) a conduit à l'élaboration de guides culturels dont l'impact sur la communication n'est pas démontré. Dans quelles mesures la connaissance de faits ethnographiques favorise la rencontre et la communication avec l'Autre ? En effet, les informations culturelles construisent davantage comme un discours SUR la culture de l'autre voire sur autrui lui-même plus qu'un discours AVEC autrui (les Allemands sont..., les Britanniques sont...les Français sont et font...etc.). A la limite, on peut considérer que ces informations relèvent voire renforcent les stéréotypes et les préjugés sur les autres cultures. La connaissance culturelle ne risque-t-elle pas d'obscurcir la communication en fonctionnant comme un filtre voire un écran ? Je ne rencontre plus Jean, Marie, Antonio...mais l'image apprise, acquise à partir d'informations partielles et ponctuelles et parfois même, partiales des Français, Allemands, Italiens....

Si donc, il apparaît vain de chercher à connaître les cultures comme des entités indépendantes hors de toute forme d'actualisation dans le social et le communicationnel, on peut faire l'hypothèse que la communication ne dépend pas de connaissances descriptives (tel groupe parle de telle manière, avec tel ou tel geste, selon telle ou telle intention ...) mais suppose une maîtrise de la communication dans sa complexité et ses multiples composantes (linguistique, sociologique, psychologique et... culturelle). La culture est alors considérée comme une variable supplémentaire de la communication, elle contribue de ce fait à en opacifier les enjeux.

Connaitre les cultures, rencontrer autrui

En supposant que la maîtrise de l'acte de communication puisse gagner en efficacité grâce à l'élargissement et l'approfondissement du champ à la dimension culturelle, il n'en reste pas moins vrai que la question des modalités d'accès aux cultures reste posée. Que faut-il savoir de l'Autre ou encore, de la culture de l'Autre pour communiquer efficacement avec lui ?

Entendue comme une connaissance des cultures, la compétence culturelle construite à partir d'une somme de savoirs factuels et descriptifs reste extérieure à l'acte de communication quelle que soit la finesse des savoirs. Elle repose sur un discours d'attribution et de catégorisation de type culturaliste. Ce qu'il convient de privilégier c'est donc la culture en acte plutôt que la culture-objet, produit de l'approche culturaliste.

En outre, les mutations sociales et culturelles liées à une complexité et une hétérogénéité croissantes du tissu social en relation avec notamment la mondialisation,

imposent d'apprendre à penser le savoir culturel dans un contexte hétérogène et non plus dans un contexte homogène. Quand on aura rappeler que les groupes et les sociétés sont de plus en plus marqués par le processus de modernité⁵⁶ (qu'il ne faut pas confondre avec la modernisation qui reste de l'ordre de la technologie, de l'industrialisation) et qu'en conséquence, la culture se diversifie et se complexifie de plus en plus (par des processus de personnalisation, d'acculturation, de métissage,...etc.). Quand on aura aussi rappeler que la culture est de plus en plus l'objet de manipulations, de bricolages, de transformations totales ou partielles, provisoires ou définitives, intentionnelles ou inconscientes...), on aura pris la mesure des difficultés.

En effet, en situation de pluralité linguistique et culturelle (et, actuellement, toutes les sociétés peuvent être considérées comme plurielles sur des deux plans), on a moins à faire aux cultures comme entités globales et stables qu'à des fragments culturels ainsi qu'à des manipulations des images et des représentations réciproques des cultures.

En ce sens, le concept de culture est devenu inopérant pour rendre compte des mutations culturelles actuelles. La notion de « culturalité » permettrait de concevoir les cultures à partir des mutations, des dynamiques, des transformations qui traversent les sociétés. Les sociologues, eux-mêmes ont déjà perçu la nécessité de faire évoluer les concepts et les notions pour mieux cerner le réel. C'est pourquoi, ils ont forgé l'expression de « sociétal » qu'ils utilisent à côté de celle de « société ». L'expression de « culturalité » renvoie au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires.

Par ailleurs, dans le cadre de la communication et des échanges quotidiens, un interlocuteur n'a pas à faire au « tout » de la culture de l'Autre, il s'appuie sur une connaissance partielle et ponctuelle ; connaissance remise en cause selon les circonstances, les nécessités et la conjoncture. Il sélectionne les traits culturels dont il a besoin pour communiquer en fonction de ses intérêts, des contraintes et des enjeux de la situation. A. Schutz évoque à ce titre « *une connaissance graduée des éléments significatifs* »⁵⁷.

L'initiation au codage et au décodage des cultures, l'initiation au repérage des marques culturelles du comportement langagier par le biais notamment des études sur la proxémie, la gestuelle, etc..... relèvent du domaine des connaissances factuelles et descriptives et, paradoxalement, n'impliquent pas nécessairement une meilleure compréhension et communication.

Connaître et rencontrer correspondent à des opérations sociales et communicatives différentes. La connaissance théorique, globale et abstraite des Français et de leur culture est susceptible d'oblitérer la re-connaissance d'UN Français et donc de mon interlocuteur en tant que sujet singulier dont UNE des caractéristiques (parmi d'autres critères d'identification) est d'être français (encore faudrait-il s'entendre sur la définition du Français aujourd'hui et les critères de distinction, mais cela est un autre problème). De même que ce ne sont pas seulement les mots qui permettent de parler, ce

⁵⁶ Cf. les travaux de M. Augé, G. Balandier sur l'anthropologie de la modernité (ou de la sur-modernité).

⁵⁷ Schutz A. : Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales, Paris, Ed. Méridiens Klincksieck, 1987, p. 219 (ed.or. 1971).

ne sont pas les informations culturelles qui permettent de comprendre autrui y compris dans un échange langagier.

La compétence culturelle fondée sur la connaissance de modèles culturels ne peut suffire d'autant que souvent, les interlocuteurs ne se conduisent selon les normes et les modèles répertoriés. En effet, les difficultés commencent dès que les interlocuteurs n'entrent pas, pour une raison ou pour une autre, dans le cadre attendu. Si, par ailleurs, il faut bien admettre que le propre de l'homme est de se différencier et de se singulariser par rapport à ses pairs et ses semblables, on peut logiquement considérer que les situations de rupture par rapport à un cadre normé et normatif de références culturelles sont potentiellement nombreuses. Dès lors, il devient clair que les savoirs culturels ne permettent pas une meilleure pratique communicative dans la mesure où aucune culture ne peut être saisie en dehors des discours eux-mêmes inscrits dans un contexte. L'introduction relativement récente de la culture dans la didactique des langues ne devrait pas conduire à une « dictature » du culturel par réduction de l'homme à sa culture. La dérive culturaliste de la compétence culturelle correspond à une sur-valorisation de la dimension ethnographique .

La culture comme co-production

La polarisation, dans l'enseignement des langues, sur le langage comme outil de communication a conduit à instrumentaliser celle-ci en accordant la priorité au message. Or, l'anthropologie et les philosophies du langage avec, notamment les perspectives dialogiques et interlocutives⁵⁸ focalisent l'attention, non pas sur le message, mais sur les interlocuteurs. Si, comme le souligne Claude Hagège « *le langage est fondateur d'une relation* »⁵⁹, il mérite d'être appréhendé comme tel et non pas seulement comme une simple technique. Si la communication ne se définit pas seulement comme la transmission d'informations mais aussi et surtout comme le partage d'une expérience et d'une relation, il va de soi que toute analyse à partir de signes, linguistiques et culturels, ne permettra d'épuiser le sens. La dimension psychosociale et anthropologique de toute relation n'occulte ni la langue, ni le langage, mais suggère de s'appuyer sur d'autres modes d'analyse et ce, dans une perspective de complémentarité et non pas d'exclusion réciproque. L'accent se déplace donc de la culture, comme objet d'étude, à celui de la communication en situation de pluralité.

L'analyse de la communication ne repose pas sur une connaissance des faits linguistiques et culturels mais au contraire sur une appropriation de leurs usages pragmatiques. La communication est un processus de réajustement permanent, en fonction des situations et des interlocuteurs (dimension dialogique). Elle ne se réduit ni à la connaissance de mots et de structures, ni à la connaissance de systèmes culturels en tant qu'entités abstraites et autonomes. En effet, les échanges langagiers ne constituent que la partie immergée de l'iceberg. Les enjeux de la communication se situent bien souvent au-delà du verbal qui peut d'ailleurs servir de rempart à d'autres significations.

⁵⁸ Cf. les travaux de F. Jacques, par exemple.

⁵⁹ Hagège Cl. : L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines, Paris, Fayard, 1985, p. 262.

De fait, les situations de communication où le verbal est porteur de la totalité du sens ne sont pas sources de réelles difficultés de compréhension dans la mesure où elles restent cantonnées à des situations banales peu indexées sur le plan des enjeux sociaux. Elles servent essentiellement à régler la matérialité de la vie courante : acheter/vendre, s'orienter, boire/manger... Ainsi, le sens d'un échange langagier n'est porté intégralement par ni par le verbal, ni par les items culturels et leur méconnaissance est, en réalité, peu perturbatrice pour la communication.

Comment l'individu utilise-t-il la culture (la sienne ou celle de ses interlocuteurs) ou plus exactement, comment utilise-t-il des bribes culturelles pour communiquer ? Il est moins important de connaître les caractéristiques culturelles que de chercher à comprendre comment elles sont manipulées à des fins de communication. Ceci est une autre manière de définir la culture en acte.

Communiquer, c'est se mettre en scène et théâtraliser une relation, c'est utiliser des items sociaux et culturels dans un comportement langagier (verbal et non-verbal) en s'appuyant simultanément sur des stratégies de conformité et de transgression des normes et des références groupales, supposées être partagées par les différents membres d'une communauté. Jeu de miroir mais aussi jeu de cache-cache, les échanges langagiers sont l'occasion, certes de dire mais aussi de masquer les enjeux en manipulant les mots et les faits culturels.

Les analyses de Pierre Bourdieu⁶⁰ sur l'économie des échanges linguistiques trouvent une résonance dans le domaine de la culture : codage, décodage, surcodage... la culture (comme la langue) est l'objet de manipulations multiples qui n'autorisent pas une analyse à partir d'une simple connaissance descriptive des cultures. A l'extrême limite, on pourrait considérer que seuls les « handicapés de la communication », les non-légitimes (pour reprendre une expression de Bourdieu) investissent voire surinvestissent la norme, linguistique et culturelle, et ne perçoivent pas les stratégies et les manipulations dont elle est l'objet. Plus les études culturelles, pour ne pas dire culturalistes, se développeront et plus les bricolages, les détournements de sens et les réemplois se développeront et seront subtiles. Les études sur les cultures vont inévitablement induire des comportements de « camouflage » d'autant plus efficaces que les connaissances culturelles seront disponibles et diffusées.

Ainsi, la question n'est plus tant de savoir comment la culture détermine et définit le locuteur et son message, mais comment le locuteur utilise la culture en situation de communication. Entre le « zéro culturel » (ignorance ou négation de la culture dans les interactions langagières) et le « tout culturel » (dérive culturaliste), entre une dévalorisation et une survalorisation, la marge de manœuvre est étroite d'où la nécessité de développer une compétence spécifique susceptible de permettre l'accès au sens de la communication et non pas seulement au sens des mots ou de la culture, comme on tendance vouloir le faire. Il s'agit donc de développer une compétence d'analyse car les faits culturels perçus de manière isolée et brute peuvent servir d'écran et cacher les enjeux de la communication.

⁶⁰ Bourdieu P. : Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard, 1982.

Definir la competencia intercultural

C'est en fait, la différence entre une approche culturelle voire culturaliste et une approche interculturale qui est posée ici en filigrane. Entre les deux approches et donc entre les deux compétences correspondantes, il n'y a pas qu'une simple différence de formulation, mais le passage d'une analyse en termes de structures, d'états, de faits, à une analyse en termes de processus, de dynamiques, de complexité et d'imprévisibilité. La compétence interculturale s'édifie à partir de la fonction instrumentale de la culture, par distinction de sa fonction descriptive. Elle s'attarde sur les manipulations et les bricolages dont la culture est l'objet surtout dans des sociétés de plus en plus hétérogènes.

En conséquence, il convient d'envisager une formation à l'analyse de la complexité, de l'aléatoire, de l'imprévu qui caractérisent la communication surtout en contexte pluriculturel et hétérogène. En effet, dans un contexte plus simple et plus homogène, certains diraient plus « traditionnel », l'anticipation du comportement d'autrui est plus facile car chacun se conforme aux normes de son statut et de son rôle. Les sources d'incertitude et de manipulation sont, dans ce contexte, plus rares.

Apprendre à distinguer dans une situation donnée, les éléments qui relèvent de ce que l'on pourrait appeler une typicalité culturelle, de ceux qui sont l'expression d'une individualité propre, tel est l'enjeu majeur d'une compétence interculturale. Pour reprendre les propos d'A. Schutz⁶¹ nous dirons que « *le modèle culturel n'est pas un lieu de refuge mais un champ d'aventure, pas une évidence, mais un point d'interrogation à investiguer, pas un instrument utile pour clarifier les situations embrouillées mais une situation problématique et même difficile à maîtriser.* » Ce ne sont pas les relations entre les groupes ou des individus appartenant à des cultures différentes qui caractérisent l'interculturalité mais la façon dont l'analyse prend en compte la variable « culture » selon un paradigme bien précis, le paradigme interculturale justement. A une approche élaborée à partir des différences culturelles (approche ethnographique), à partir de catégories, la compétence interculturale privilégie la dynamique des changements, des métissages et des stratégies utilisées par les uns et les autres pour agir, s'affirmer et donc communiquer. La compétence interculturale s'attarde en somme non pas sur la culture comme déterminant du comportement langagier mais sur la manière dont l'individu utilise la culture, ou plus précisément des traits culturels, pour dire et se dire en fonction d'une série d'enjeux, symboliques ou non d'ailleurs.

Il s'agit de favoriser l'émergence d'une aptitude à cerner l'ajustement culturel dans un souci, non pas d'adaptation et de conformité, mais dans un renouvellement permanent. Le signe culturel, comme le signe linguistique est polysémique et le sens n'est donné qu'à partir d'une analyse et non pas *a priori* par simple recours à un répertoire sémiotique et sémantique. La compétence interculturale se présente d'une part, comme un élément de pondération par rapport à une analyse culturelle qui reste fondée essentiellement sur une systématisation abstraite et une globalisation déréalisante. D'autre part, elle s'appuie sur une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique.

⁶¹ Schutz A. : op.cit. p. 232.

De même, qu'il convient de ne pas confondre la langue comme système et la parole comme activité, il convient de dissocier la culture comme structure et la production de la culture à travers le langage et l'activité communicationnelle du sujet. L'élucidation du malentendu culturel, comme du malentendu linguistique, ne relève pas d'une simple technique explicative et expositive mais de la prise en compte de « l'intertextualité » culturelle et linguistique, c'est-à-dire à la prise en compte des usages complexes et des manipulations que les individus font des faits culturels et de la langue à des fins de communication.

Dès lors, un des objectifs de la compétence interculturelle serait de comprendre le sens recherché par les interlocuteurs quand ils font appel à la culture ou tout du moins à certains éléments culturels. Il ne s'agit surtout pas de rechercher d'hypothétiques réalités culturelles. Il s'agit d'éviter toute démarche explicative mais au contraire de tendre vers une rhétorique culturelle à travers une théâtralisation de la culture dans la communication. Le niveau verbal des échanges langagiers est, en effet, très rarement porteur de l'intégralité du sens. Celui-ci est porté autant par les éléments linguistiques et non-verbaux que culturels. C'est à ce niveau que le développement d'une compétence interculturelle est nécessaire. Il nous faut admettre que la méconnaissance des caractéristiques culturelles est en réalité est peu gênante pour la compréhension car, comme les mots, les signes culturels ne sont pas les seuls éléments significatifs dans la communication. Si les écarts, les erreurs, les ignorances (aussi bien linguistiques que culturelles) peuvent perturber un échange langagier, ils ne sont pas la source de dysfonctionnements profonds préluces, par exemple, à une rupture communicationnelle. Il convient de rappeler que la culture n'est pas source de conflit dans une relation équilibrée, confiante et harmonieuse, mais qu'au contraire, elle sert de justification et d'explication en cas de relations conflictuelles. La référence à la culture sert alors de vecteur privilégié pour l'expression du désaccord.

Les références à la culture dans la communication ne relèvent donc pas d'un simple mécanisme de codage/décodage mais sont les révélateurs et les indicateurs d'enjeux qui se situent bien au delà des mots et des signes culturels. Si le malentendu culturel peut perturber la communication, il ne peut être invoqué pour justifier une rupture relationnelle. C'est au contraire, des dysfonctionnements dans la relation qui sont expliqués et justifiés en faisant appel à des indices culturels. La culture comme symptôme et non pas seulement la culture comme signe, tel est le registre sur lequel il est nécessaire de former les locuteurs afin d'envisager une didactique des cultures au service d'une compétence communicationnelle et non pas seulement au service d'une connaissance (d'ailleurs toujours hypothétique) des cultures.

Par ailleurs, il est nécessaire de rappeler d'une part, que les cultures se définissent moins par rapport à une somme de caractéristiques et de traits culturels que par rapport aux relations et interactions entretenues entre des individus et des groupes. D'autre part, les échanges s'effectuent dans un contexte marqué par une diversification et une hétérogénéité croissantes propices à toutes les formes de métissage, à toutes les formes de transgression des frontières linguistiques et culturelles. Chaque individu a la possibilité d'appuyer son expression non seulement sur son code d'appartenance mais aussi sur des codes de référence d'autant plus nombreux et variés que son expérience du monde sera plus vaste et plus large. Le temps n'est plus celui des nomenclatures, des homogénéités

mais au contraire celui de la transgression des frontières, des bigarrures et des métissages. Cela rend caduque toute approche à partir de catégories culturelles isolées et stables.

Conclusion

L'évolution de l'enseignement de la civilisation à celui des cultures, le passage d'une compétence culturelle à une compétence interculturelle comme analyse de la « mise en scène » de la culture dans la communication, ne reproduit pas une simple progression linéaire de la didactique des cultures, mais traduit une mutation épistémologique et méthodologique par une centration sur le sujet et la communication (et non pas seulement sur l'apprenant et l'énonciateur). De même, l'accent sera porté moins sur les caractéristiques culturelles que sur les analyses en termes de tension et de processus. Dans cette perspective, ce sont les analyses à partir d'hypothèses, de questionnements et donc d'une forme de pragmatique culturelle et non sur des données explicatives, qui seront privilégiées.

Ouvrages :

Martine Abdallah-Pretceille :

- Eduquer et former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers, Paris, Anthropos, 2003
- L'éducation interculturelle, Paris, PUF, Que sais-je ? N° 3487, 1999.
- Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Anthropos, 3^{ème} Ed., 1996 (éd. or.1986).

En collaboration avec Louis Porcher :

- Ethique de la diversité et éducation, Paris, PUF, 1998
- Education et communication interculturelle., Paris, PUF, 1996.
- Diagonale de la communication interculturelle, Paris, Anthropos, 1998

Integrating Form to Focus on the Message: Using Stories to Teach the Verbal Forms of Spanish

Phyllis E. VanBuren

Saint Cloud State University, United States
pevanburen@stcloudstate.edu

Resumen: Si la memorización de reglas gramaticales fuera poco, como era la tradición con la enseñanza de las lenguas clásicas y cuyos vestigios aún permanecen en muchas publicaciones actuales, a continuación, todos los estudiantes serían totalmente competentes y capaces de comunicarse sin problemas en el idioma de estudio. Desafortunadamente, la correlación parece ser más que de apoyo invertido. Desde el siglo XIX numerosos enfoques para la enseñanza de idiomas se han empleado, a menudo con una base teórica de la investigación sobre la adquisición de la primera y segunda lengua, la psicología y la pedagogía, lo que refleja cómo el lenguaje es utilizado por los hablantes nativos de la lengua para comunicarse. Sobre la base de observaciones personales y resultados de las investigaciones hechas por los investigadores reconocidos dentro de la profesión, la docente desarrolló una metodología de lenguas extranjeras basada en la narración de cuentos y la personalización del mensaje como un medio para involucrar a los estudiantes como participantes activos en el estudio de otro idioma. Ella desarrolló un organizador visual en el que colocó los marcadores lingüísticos desde el punto de vista del hablante, de manera que las formas se puede acceder al orador que se centra en el mensaje dentro de ese esquema con el fin de contar su historia o entender las historias de los demás.

Palabras clave: gramática, adquisición del idioma, proficiencia, pedagogía, sistema verbal del español, narración de cuentos

Abstract: If the memorization of grammar rules were enough, as was the tradition with the teaching of classical languages and whose vestiges remain even in many current publications, then all students would be completely proficient and able to communicate flawlessly in the language of study. Unfortunately, the correlation appears to be more inverted than supportive. Since the nineteenth century, numerous approaches to foreign language instruction have been employed, often with a theoretical foundation from research into first and second language acquisition, psychology and pedagogy, reflecting how language is used by native speakers of the language to communicate. Building upon personal observations and research findings, the presenter predicated language instruction on storytelling and the personalization of the message as a means to engage students as active participants in the study of another language. She developed a visual organizer into which she placed linguistic markers from the point of view of the speaker so that the forms are accessible to the speaker who focuses on the message within that schema in order to tell their story or understand the stories of others.

Keywords: grammar, language acquisition, proficiency, pedagogy, Spanish verbal system, storytelling

1 Introduction

Foreign language teachers employ an ever broadening and deepening repertoire of practices based upon research findings. As practitioners, educators select the pedagogical techniques that correlate to their teaching styles and to the learning preferences of their students. Consequently, each class is unique and each class meeting unpredictable, even those with carefully crafted lesson plans. That is the personal nature of language learning.

How has the profession developed as people have learned and employed languages as communication tools and not just exercises to enhance mental prowess? How can educators help learners gain linguistic proficiency? These questions frame this discussion and the pedagogy of the presenter.

Questions at the crux of the discussion are: What is grammar? What is the role of grammar in learning to communicate effectively in another language? What contributes to developing linguistic competence communicative proficiency for learners?

2 Research Influences Pedagogy

Foreign language instruction in the nineteenth century focused on reading and writing, probably Latin or Greek, while using the native language to talk about forms and the meaning. Learners analyzed the Target Language (TL or L2) and memorized prescriptive grammatical rules.

Early in the twentieth century, the Direct Method advocated the exclusive use of the TL and promoted the use of visuals to teach meaning. By the middle of the century, behaviorists offered the Audio-Lingual Method (ALM) through stimulus-response activities. Pattern drills preceded any grammar explanations, and grammar rules were learned inductively.

Following World War II, the need for communication among people became more evident. The prominence shifted to how well one could communicate with a native speaker of the other language. The means to achieve proficiency were not defined via a singular approach; teaching became more eclectic with the criteria centering on how well the message was created and how well it was understood. The American Council on the Teaching of Languages and Cultures (ACTFL) adopted and adapted the Interagency Language Roundtable scale to produce the *ACTFL Proficiency Guidelines* (1999) in the 1980's that have been revised and refined more than once.

With the Goals 2000 initiative of the George H. W. Bush administration that continued during the Clinton administration, the emphasis shifted to real-life communications using authentic materials (i.e., those developed by native speakers of the language for native speakers of the language, *personal definition*) as a way to contextualize instruction. Numerous professional organizations collaborated in producing the *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999) as guidelines for what students need to know and be able to do with the language, based upon the interest in academic disciplines spearheaded by the federal government of the USA.

One of the most concise and yet thorough summaries of the chronological development of language teaching approaches through time is found in the *Teacher's Handbook* (Schrum and Glisan 480-484).

What have the approaches and methods revealed about teaching and learning? What has research in first and second language acquisition discovered to inform the ways to personalize teaching and learning?

While parents and educators have long recognized that children are unique and learn better in certain contexts and not as well in others, it was Howard Gardner (1983) that defined the phenomenon as multiple intelligences. He explained that each person has unique intellectual profiles that will determine the most appropriate educational regimens to employ. He charged teachers with the responsibility of developing other people and suggested they utilize “the biological and psychological proclivities of human beings,” (393) as well as their “particular historical and cultural” (393) contexts in helping learners achieve their potential.

Educational practitioners use Gardner’s concepts as they develop different approaches to multiple activities in classes. Since all possess, according to Gardner (1983), all intelligences in varying degrees, educators provide for diversity through engaging students through their preferred approaches to a task while developing more awareness of their less dominant intelligences.

When teachers found that research on first and second language acquisition provided them with the evidence that students and educators perceive and process information in numerous and distinct ways, the practices within the classrooms became more eclectic.

Stephen Krashen’s Input Hypothesis (qtd. in Schrum and Glisan 15) was intuitively appealing to teachers. They had observed that children acquire vocabulary in their first language from extensive exposure to lexical items in meaningful context as opposed to the study of long lists of isolated words in many foreign/second language classrooms. He popularized the notion of providing meaning for the words in order for learners to be able to produce them (output) in appropriate ways that communicated an idea.

By listening to caretaker talk, teachers also adjusted the level of the input for their students to $i + 1$, information only slightly more difficult than what the students could actually produce in communicative activities. Krashen (qtd. in Schrum and Glisan 15) confirmed that quantity of language acquired was directly proportional to the amount of comprehensible input to which the learner was exposed.

Anxiety had long been identified as an impediment to the willingness of older learners to participate orally in the TL in the classroom. This may have contributed to the preference for written exercises in classes or for choral work that hid the individual voice. By labeling the “affective filter,” Krashen (qtd. in Schrum and Glisan 15) aided the teachers’ awareness of the problem and facilitated ways to lower the affective filter in the classroom by redesigning the environment and the types of activities, as well as the ways of interacting with the students individually and collectively.

While Curtain and Dahlberg (2010) in *Languages and Cultures Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8* focus on the young learners, they present strategies that are effective for people of any age learning another language. They report on the findings of many researchers and practitioners that advocate storytelling. The oral tradition was a means for passing on knowledge prior to the advent of print and now digital media. They summarize the pedagogical values of storytelling in the foreign language classroom from the work of Wajnryb (qtd. in Curtain and Dahlberg 72).

3 Explicit Grammar Instruction vs. Focus on the Message

Research suggests that there is no one best and only answer for teaching, especially a foreign language. Given that teachers want their students to learn and to become effective and proficient communicators in the target language, they diligently engage the learners through various activities and media.

Returning to one of the core questions—what is grammar? Linguists offer many definitions. Stockwell, Bowen and Martin (1965) define grammar as “a set of rules to discriminate between educated usage and all other varieties of usage.” (1) These norms of the language are prescriptive and reflect the traditional practice in language teaching of the grammar-tradition approach and are still found in the majority of foreign language textbooks used in the United States.

With the advent of the *ACTFL Proficiency Guidelines* (1999), the shift was made from what the learners knew about the language to what they could do with the language. The shift was away from explicit grammar instruction and to the message and how well the message was communicated.

Yet, students ingrained in tradition want the traditional rules, assuming that if they know what they should do, they will do it.

In order to help her students realize that they are unable to articulate prescriptive rules about their native language, English, the presenter developed a short quiz about the grammar rules of English. It consists of only eight (8) questions. In more than two decades, no native speaker of English has ever scored 100%. In fact, the typical score is less than 50%. The resulting discussion in class with the students reveals that not knowing the rules does not keep the native speakers from effectively communicating in the language. That transitions the class and its activities to using the TL to learn the TL through comprehensible input and the negotiation of meaning. That is, the class navigates towards an approach to imitate some of the ways in which children acquire their first language. Not all students are convinced and still prefer to find grammar books written in English so that they might comprehend what they should do to become effective communicators. Others, who immerse themselves in the language to learn the language, later respond that they have learned more, communicate more effectively and more often with native speakers of Spanish and have increased confidence in their ability to communicate and to understand.

As a novice teacher, the presenter used the techniques learned in her methods classes and employed in her student teaching experiences, but she also made an observation. None of the approaches presented in her education classes mirrored what she observed about children learning their native language. Nor did she note the same level of engagement and enthusiasm in her classes as with the children “playing” with language. She had not yet read the related research from Krashen or Wajnryb, but she did alter her approach to creating learning activities.

She continued her advanced studies in pedagogy and linguistics and read extensively on what others reported. Her hypotheses were reaffirmed.

She abandoned the notions of grammar translation that espoused that meaning resided in the native language and the target language needed to be parsed and dissected. She could not embrace the theory that drill-and-kill and more of the same if learning did not occur would produce communicative competence and linguistic proficiency.

She observed that parents read stories to children; adults share their personal narratives with new acquaintances and old friends. The oral tradition took on new meaning; it conveyed the story.

4 A Visual Grammar: The Context and the Message

In developing a schematic representation (see Appendix 1), the researcher applied the proficiency guidelines from ACTFL (1999).

Learners first talk of self before engaging an interlocutor in a conversation. Only much later do conversations focus on others. Similarly, learners produce lists before generating sentences. Sentences are then loosely connected to form paragraphs before students develop coherent and cohesive passages. Only advanced learners weave the paragraphs into a complete discourse.

Not before the advanced-level descriptors from the Proficiency Guidelines (1999) did the presenter find temporal references. As anticipated, they are the past, present and future timeframes. These serve as the bases for the schema from which to develop stories in Spanish that provide the forms that carry the functional message.

Children and novice learners, albeit adults, begin within the present timeframe and focus on self. Linguistically, learners are the center of their own universe. They begin with self—*yo*—employing formulaic expressions to identify and describe self. *Soy Paquita. Estoy feliz por estar en este congreso.* (My name is Paquita. I am happy to be at this conference in Costa Rica.) Adults do the same as they make new acquaintances. Life is concretely established on a solid base. The schema marks the *yo* form as the basis for the morphological endings to replace the thematic vowel of the conjugations. Hence, for the present tense, the marker is [-o].

The line dividing the present and the future is not represented by a solid line. The differentiation between today and tomorrow, now and later is not well-defined. The speaker may view an event for tonight as either a continuation of today within the present time or different from right now and deem it to be a part of the future. Depending upon the context, three months from now may still be a part of this semester for students or as vacation following the semester and considered to be future.

To reflect this difference, Spanish has a periphrastic form that employs a present temporal form of the verb *ir a* + the infinitive (the name of the action) and the so-called true future that is noted by the marker [-ré]. *Voy a ver a muchos ticos en estos días. Volveré a Minnesota durante la próxima semana.* (I will see many Costa Rican friends in the next few days. I return to Minnesota next week.)

Reflecting upon the past, upon history, no one can move into the past temporal frame, even though it was just noted that the demarcation between the present and the future is fluid. Hence, there is a solid line between the past and the present. Additionally in Spanish, aspect enhances and delineates the intended message. Does the interlocutor want to emphasize the terminal points of the past (historic) event and/or its totality or the ongoing, habitual, repetitive nature of the past action?

The presenter has chosen not to employ specific names for these temporal forms for several reasons, among which are: Do native speakers use the terms to describe the actions, or are they like the presenter's students, able to communicate effectively in their native language while failing a prescriptive grammar test about said language? Do linguists employ common linguistic terms for these events? The answers are “no,” “yes,”

and “no.” She prefers to not add another layer of terms and would rather focus on the message and the markers that convey the message.

As was noted by Wajnryb (qtd. in Curtain and Dahlberg 72), visuals add to the comprehension of stories, the presenter provides visuals to illustrate the semantic value of the morphological forms. The historic events are shown by a stretched capital letter H (|--|--) to indicate either the terminal points of the event or its totality. The historic backdrop for other past events is shown by a wavy line (~~~~) whose limits are undefined. The markers for the former are [-é] and the latter either [-aba] or [-ía]. *Tuve el placer de conocer a una de las coordinadoras de este congreso cuando asistía a otro congreso profesional en San José hace tres años.* (It was my pleasure to meet one of the coordinators of this conference while attending another professional conference in San José three years ago.) The speaker locates one past event within the context of another past setting.

There is also a horizontal line through the schema. This is to separate the concrete floor on which the speaker walks, which is the basis of the speaker’s experiences, which the speaker can indicate with an index finger or touch (also called the indicative mode by some) from that which is beyond the current experience of the speaker.

The area above that line refers to those events which are beyond the realm of concrete, those events for which the speaker may offer only some alternatives because the speaker lacks the experience to guarantee the outcome. The speaker is not able to predict the future from that point in time, only speculate (also known by some as the subjunctive mode).

This principle applies to the present/future and the past. From the present time point from which the person speaks, the final result may follow any of a number of paths. By the same token, at some past point in time, the speaker was looking forward from that past-time point and lacking the powers to predict only one outcome. These choices are controlled lexically with expressions such as *Es bueno que...*, *Es imposible que...* Not all persons have a common definition of what is “bueno.” If something is impossible, it cannot occur and the speaker is unable to make a concrete statement about a non-existent event. If a person declares an intended future for self, that is an announcement. *Quiero graduarme en dos semestres.* (I want [I intend] to graduate within two semesters.) But if that same person speaks about an event that is not controlled personally by the speaker, the resultant clause must be conjecture. *Cuando me gradúe, quiero viajar a Costa Rica.* (When I graduate [After I graduate], I want to travel to Costa Rica.) In reality, the institution, not the student, determines the point at which the degree is awarded so the speaker indicates that future event as one that is within the realm of possibility but not certainty at this point in time.

The same concepts apply to a past narrative. If the speaker knew the outcome at the time of the utterance, the speaker simply reported information. *Pensaba viajar con algunos amigos al sacar el título.* (I intended [I was planning] to travel with friends after earning my degree.) If the speaker, from that point in time, was only able to enunciate one of a number of possible conclusions, the other clause moved from the concrete to the realm of possibilities. *Mis padres preferían que no fuera.* (My parents preferred that I not go.) Even though the parents indicated displeasure with the intended trip, only the speaker could determine if the trip took place or not. Similarly certain temporal indicators (conjunctions of contingency), place the events prior to a concrete event and are thus

marked as a speculation. *Antes de que pudiera irme, sonó el teléfono.* (Before I could leave, the phone rang.) The speaker intended to leave but the phone rang before the act of leaving could transpire. The speaker could not have known in advance that the phone would ring.

When the speaker addresses themes of cause and effect and indicates probability, the statement refers to truths that would occur without concern for the identity and/or context of a particular speaker. *Si hoy es lunes, comienza la semana académica.* (If today is Monday, then it's the beginning of the school week.) The reality of the academic calendar is known by all. Likewise, if the narrator wants to bring the cause and effect into a personal context, and that has an expected outcome, since it is at the purview of the individual, it is expressed concretely. *Si ahorro bastante plata, iré a Monteverde.* (If I save enough money, then I will go to Monteverde.) The speaker indicates a plan that is contingent upon saving enough money and expects to have the necessary funds to make the intended trip.

However, if the outcome seems to be purely a fantasy that will not likely occur, the speaker distances self from the event. When the person is concretely located in the present, the point that is most linguistically distant is the past; the place of the hypothetical and unrealistic events is in the past because the speaker cannot re-enter or re-live the past. The markers are from the past and from the realm of the lack of experience. *Si tuviera el dinero, compraría un tiquete para Costa Rica.* (If I had the money, I would buy a ticket for Costa Rica.) Thus, the speaker indicates that there is no chance to visit Costa Rica since the likelihood of having sufficient funds is minimal to non-existent. The fantasy creates the conditions within which the subsequent event could but will not occur. The markers are [-ara] and [-iera] to communicate the greatest separation from reality.

The cloud of the unreal creates the conditions within which other events occur. This applies also to courtesy—courtesy is placed at a distance from normal interactions. Hence, it falls under the marker [-ría]. *¿Podría darme las direcciones al Teatro Nacional?* or *¿Pudiera darme las direcciones al Teatro Nacional?* (Could you give me the directions to get to the National Theater?) Both forms indicate distance, and courtesy is also viewed as a mark of distance between the interlocutors.

In linguistic terms, perfection means the realization or completion of the action. Morphologically the message also provides order—the anteriority of one event before another within that timeframe and within each timeframe. The two events are placed in chronological order. *He visto la película argentina que ganó el premio de mejor película extranjera.* (I have seen the Argentinian film that earned the Oscar for best foreign film.) I viewed the movie prior to making the utterance. *Habré comido gallo pinto antes de volver a casa.* (I will have eaten gallo pinto before I return home.) My presence at the conference occurs prior to my departure for home. *Es posible que los estudiantes hayan hecho toda la tarea asignada esta semana.* (It's possible that the students [The students may] have completed the work assigned for this week.) The speaker indicates the possibility that the students may have completed all the assigned homework prior to this moment in time. However, the likelihood of that being true is purely speculative, knowing the behavior of students and their propensity to procrastinate.

Similar patterns occur in past narrations. *Les había explicado la tarea cuando salí para el congreso internacional en la Universidad Nacional.* (I had explained the

homework to the students before I left for the international conference at the National University.) The speaker left for the conference at some point in the past, but prior to the departure the teacher had explained the homework to the students. *Si no hubiera recibido la invitación al congreso, no habría viajado a Costa Rica esta semana.* (If I had not received the invitation to this conference, I would not have traveled to Costa Rica this week.) Since classes are in session at the beginning of a new semester, one would expect that professors would be in class. But that is not the reality. The presenter is attending the international linguistics conference in Heredia, Costa Rica. However, if no invitation would have been extended, the speaker would not be in Costa Rica. Speculations are at the opposite end of the truth spectrum. Reality and speculation are as different as black and white.

As with the Proficiency Guidelines (1999), more complex tasks build upon the accomplished simpler tasks. Hence, educators focus on the learner (*yo*) within the present timeframe initially and move the speaker to interact with another (*Usted, tú, vos*) also situated contemporaneously with the student in the present. The stories then move to the other temporal contexts and to the inclusion of persons not present to participate simultaneously in the conversation. Teachers with students or students with students create their story rather than that about unknown persons in a textbook.

Not surprisingly, some authors now produce a story within the textbook. Just like the students, the characters present themselves in print and in other media, providing a model for the students to emulate. The story engages the students, appeals to their affective filter and unites them as a learning community in the classroom and with the people who speak to them from the developed materials.

The textbook provides visuals (photos or sketches) of the individuals, and the schema provides a visual for the context in which the speakers communicate about themselves or the themes from the publisher. The result is telling a story while using the target language.

Some may ask about the apparent discrepancy between this approach and that of providing the students with authentic material. The presenter replies that with an eclectic approach both are appropriate. With the authentic texts, the teacher tailors the task to the linguistic level of the learner. With the schema as the guide, teachers provide more comprehensible input at the *i + 1* level.

5 Conclusions

Admittedly, this is a simplified version of the intricacies of the Spanish verbal system. However, students need the foundation upon which to build their linguistic competency and communicative proficiency. A priority is the comprehensible input that supplies meaning to the learners through a visual representation of the intended message. The focus is on the message but the forms depict the way in which the message is conveyed. The difference of one letter, a thematic vowel, or a morphological marker of person, time and mode reveals the story.

This approach reflects the findings of researchers about using stories, comprehensible input, lowering the affective filter and negotiating meaning between speakers to furnish the structures in the formulation of future personal utterances.

Acknowledgements

Dr. VanBuren is deeply indebted to CILAP for an invitation to present at the third annual applied linguistics conference at the Universidad Nacional in Heredia, Costa Rica and for contributions to her travel expenses. She is profoundly grateful to her family members who have stepped to provide essential healthcare to her parents in her absence. The presenter thanks the administrators at her university who acknowledged the honor and the privilege to attend, to present and to participate in the CILAP international conference and who authorized her absence from campus, knowing that she will be able to offer her students technology-enhanced instruction while away from the institution. Paquita recognizes her Costa Rican friends and colleagues who always welcome her openly and cordially and who have enriched her life so greatly. She owes them much for their patience and friendship.

Works Cited

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. *ACTFL Proficiency Guidelines*. Yonkers: ACTFL, 1999. Print.
- Curtain, Helena, and Carol Ann Dahlberg. *Languages and Cultures Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8*. Boston: Pearson, 2010. Print.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books Inc., 1983. Print.
- National Standards in Foreign Language Education Project. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen, 1999. Print.
- Schrum, Judith L., and Eileen W. Glisan. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston: Heinle Cengage, 2010. Print.
- Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen, and John W. Martin. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press, 1965. Print.

About the Author

Dr. Phyllis E. VanBuren earned a Baccalaureate degree in Spanish and German education, a Master's degree in Curriculum and Instruction with minors in Spanish and German, and a doctoral degree in Foreign Language Education and Hispanic Linguistics. Dr. VanBuren integrates new technology and current pedagogy to enhance student learning. She advocates good pedagogy predicated on standards and performance assessments. Current projects focus on methodology, linguistics, proficiency, the National Standards, accreditation and licensure.

Whitney House 305
St. Cloud State University
720 4th Avenue South
St. Cloud, MN 56301-4498

La L de la Neurolingüística: más allá de los significados de conocimiento

Walter E. Vásquez Bell

Universidad Nacional. Costa Rica

wvgrancollie67@gmail.com

"Nuestra cultura tecnológicamente es muy avanzada, pero emocionalmente es subdesarrollada".

ClaudioNaranjo

Resumen: En este trabajo presenta de una manera sintética, una aproximación a la programación neurolingüística (PNL). Habla de sus orígenes, en la Universidad de California en los mediados años de la emblemática década de los 70. Muestra su estructura en tanto una epistemología, una doctrina o teoría, y se mencionan, solo se mencionan algunas de sus técnicas. El documento hace énfasis en lo que el autor denomina “la L de la Neurolingüística”, para de esa manera concentrarse en un repaso comparativo entre la lingüística convencional y la L de neurolingüística. Se acude a algunos ejemplos y finalmente de ofrecen las referencias bibliográficas que a criterio del autor son los textos mas importantes.

Palabras clave: Neurolingüística, presuposiciones, estructura profunda, neociencias, procesos neurales.

Abstract: This paper presents a summary to the approach to Neurolinguistic Programming (NLP). Mentions about its origins at the University of California in the iconic mid 70's. It shows structure as an epistemology, a doctrine or theory, only some of its techniques are mentioned. The document emphasizes what the autor calls “ the L of Neurolinguistics” to focus on a comparative review of conventional linguistics and Neurolinguistics L. We turn to some examples and finally provide bibliographic references that from the author's perspective are the most important to consider.

Key words: Neurolinguistics, presupositions, deep structure, neuroscience, neural processes

1 Introducción

El presente trabajo se refiere a lo que he llamado “la L de la Neurolingüística”, es decir una somera incursión en el contenido de Lingüística de la PNL. El tema de la PNL es sumamente amplio y por su relativamente novedad, suele ser poco conocido.

En este trabajo se intentará establecer de una manera sencilla las diferencias que hay entre la Lingüística convencional y la lingüística “pnlista” – la palabra que aquí empleo no es siquiera un neologismo, es simplemente una de las licencias que existe en PNL para crear instrumentos de comunicación apropiados al propósito del mensaje.-

La estructura del trabajo seguirá las preguntas generadoras de interés para el presente evento:

- ¿Qué es la Programación Neurolingüística (PNL)?
- ¿Cuál y cómo es su desarrollo como neociencia?
- ¿Cómo está constituida la estructura de la doctrina del PNL?
- ¿Cómo representamos la realidad desde la PNL?
- ¿Cómo se mira el lenguaje desde la perspectiva de la PNL, en contraste con la lingüística convencional?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

- Divulgar en el medio académico, en el marco del Congreso CILAP, una nueva perspectiva del conocimiento como es la Programación Neurolingüística.

1.1.2 Objetivos específicos

- Brindar una aproximación a lo qué es, cómo está constituida y los usos de la PNL.
- Establecer diferencias y similitudes entre la Lingüística convencional y su uso en PNL.
- Analizar en el marco del Congreso CILAP, lo concerniente al uso de “lenguaje” en las prácticas de PNL.

2 Literature review

En la elaboración del presente trabajo se ha utilizado como fuente principal el libro fundamental y fundacional de la doctrina de PNL: *Estructura de la magia, Lenguaje y Terapia*, de Richard Bandler y John Grinder, creadores de la PNL. El texto tiene el prologo de Gregory Bateson, Cuatro Vientos Editorial, Chile 2007. De él se han escogido como base de trabajo dos capítulos: Capítulo 1: Estructura de la opción y Capítulo 2: Estructura del Lenguaje,

También nos hemos apoyado en la Página www.pnlnet.com, que viene a ser algo así como la tienda por departamentos de los estudiosos de la Neurolingüística. De allí logramos el artículo *Construyendo una epistemología de la complejidad*, de Carlos Porcel que permitió constituir para este trabajo el modelo conceptual de la PNL.

Lecturas anteriores de esta misma página nos obligan a la referencia inevitable al maestro Ricardo Ros, quien constantemente en los últimos 16 años, ha aportado, a la distancia, su amplísimo saber a mi aprendizaje de la PNL.

Dados mis campos profesionales de utilización del PNL, la Gerencia y Educación tanto en el área académica universitaria, como la capacitación de cuadros gerenciales internacionales, debo mencionar el trabajo de Robert Dilts *APRENDIZAJE ACELERADO CON PNL*: Ediciones Urano, Barcelona 1997; así como *PROGRAMACIÓN NEURO LINGÜÍSTICA EN EL TRABAJO*, de Sue Knight Editorial Sirio, Málaga 2002.

Finalmente el ya trabajo clásico del humanista y psicólogo soviético Lev Vygotsky, *PENSAMIENTO Y LENGUAJE*. Ediciones Paidós, Barcelona 2010. Esta obra merece un comentario aparte. No es un texto de PNL, es originalmente mucho anterior a la formulación y edición de *La Estructura de la Magia*, sin embargo, las coincidencias son

asombrosas, al punto que me atrevo a decir que Richard Bandler y John Grinder, su hubieran sentido muy cómodos trabajando con Vygotsky.

3 Desarrollo

3.1 Que es la Programación Neurolingüística (PNL)?

La Programación Neurolingüística (PNL) es, según la Página. galeon, un conjunto de herramientas para la comunicación, el aprendizaje, el crecimiento personal y los procesos de cambio, que te enseña:

- Utilización de tus capacidades y potenciar tus recursos.
- Mejora de las relaciones interpersonales, detectando como piensan los otros.
- Aumento de tu creatividad, confianza en ti mismo, y autoestima.
- Motivación y objetivos.
- Cambio de creencias limitantes.
- Cura de fobias y miedos. Encontrar tu visión y misión personal.

Gregory Bateson estable el propósito de la PNL diciendo simplemente “crear los inicios de una base adecuada para la descripción de la interacción humana” (Bandler, 2010,7)

3.2 Breve historia de la PNL

Apoyándonos en la página escueladepnl.com.ar podemos decir que la PNL tiene sus orígenes en la década del '70 en la Universidad de California, en Santa Cruz, EEUU, donde Richard Bandler (matemático, terapeuta gestáltico y experto en informática) y John Grinder (lingüista) estudiaron patrones de comportamiento comunicacional para desarrollar modelos y técnicas que pudieran explicar las estrategias de excelencia de la comunicación humana.

La PNL surgió cuando John Grinder y Richard Bandler, se preguntaron cuál era la diferencia entre una persona competente y un verdadero mago en comunicación. El origen de su investigación fue “simplemente” su curiosidad por entender cómo a través de la comunicación verbal y no verbal, se producían cambios en el comportamiento de las personas.

Inicialmente asistieron a las conferencias y demostraciones de tres de los más grandes psicoterapeutas de finales del siglo XX, Milton Erickson (fundador de la Sociedad Americana de Hipnosis Clínica), Frits Perls (fundador de la terapia Gestalt) y Virginia Satir (fundadora de la terapia familiar y sistémica).

Notaron que con sus palabras y sus comportamientos producían cambios mágicos en la mente y emociones de los sujetos. Entonces Grinder encontró patrones verbales que se repetían sistemáticamente en estos magos a la hora de producir la magia de sus comunicados. Bandler encontró a su vez, patrones no verbales que también se repetían sistemáticamente en ellos tres. Bandler y Grinder encontraron la estructura de esa magia que producía las curas. Lo que antes quedaba relegado con la etiqueta de Don Natural ahora podía ser aprendido y usado. Estos estudios quedaron plasmados en su libro *Estructura de la magia*, ya mencionado y cuyo título hace referencia a lo mágico que puede ser el lenguaje.

Ellos recibieron, además gran influencia teórica de Gregory Bateson: [1904-1980] - Antropólogo, Sociólogo, Cibernético, quien ha sido uno de los más importantes

estudiosos de las organizaciones sociales del siglo XX. Bateson, prologa el libro *La Estructura de la Magia*.

Los objetivos iniciales de la PNL han sido habilidades excepcionales de ciertas personas y ayudar a transferirlas a otros. Desde el punto de vista de la PNL, la mente es parte constitutiva, mediante enlaces sistémicos, de la "realidad material"; y como consecuencia no tiene, al ser un sistema abierto, desligarla de ésta.

Bandler y Grinder llegaron además a la conclusión de que los comportamientos de personas exitosas se pueden descubrir y codificar, y una vez aprendidos, se pueden reproducir y enseñar. El conjunto de los patrones que modelaron y sus influencias teóricas dieron origen a la PNL tal y como la conocemos y la empleamos hoy día.

3.3 Estructura de la PNL

En el estudio de la PNL es posible identificar una epistemología, una teoría, en ella llamada presuposiciones y finalmente por lo que suele ser más conocida, sus técnicas.

3.4 Epistemología de la PNL

Carles Porce en artículo *Construyendo una epistemología de la complejidad* define la epistemología diciendo

Podríamos definir la epistemología como la ciencia que trata de los fundamentos del conocimiento. Preguntas del tipo ¿cómo sabemos lo que sabemos? ¿Cómo lo fundamentamos ese saber? ¿Cómo llegamos a saber que el mundo es de determinada manera? ¿Por qué pensamos eso y no otra cosa?, etc. son preguntas epistemológicas.

Bandler y Grinder cuando crearon la PNL, formularon un principio de epistemología, formada con otras epistemologías previas, sin embargo se apoyaron fundamentalmente en la Teoría General de Sistemas o enfoque sistémico o simplemente cibernética, como la llama Gregory Bateson. A los fundadores de la PNL les interesaba el cómo, no el porqué, de las conductas humanas, con lo cual la epistemología de la PNL se ha quedado hasta hoy, en ese enfoque.

En esencia la orientación del PNL es humanista, o si se quiere antropocentrista y se apoya en la epistemología constructivista-sistémica que tiene que ver con afirmaciones del tipo "nuestros pensamientos son construcciones nuestras", "el mapa no es el territorio", "la realidad tiene diferentes niveles de complejidad", etc.

En la epistemología constructivista-sistémica que utiliza la PNL el cuerpo, la mente y las emociones de una persona, son diferentes aspectos de la misma realidad, totalmente interconectadas sistémicamente. De ahí que se utiliza la expresión "como una triada", para indicar que deben ser tratadas no como algo separado sino como una unidad orgánica y dinámica. Hoy por parte de los neurolingüista se "sabe" que se pueden afectar dos elementos de la triada, haciendo cambios en el tercero, sin importar el orden, a partir de las leyes que regulan a los sistemas abiertos, según la TGS.

3.5 Las presuposiciones

El segundo componente de la estructura de la PNL clásica, en su teoría, está formado por las presuposiciones (p/e. "El mapa no es el territorio", "la realidad tiene diferentes niveles de complejidad", "Toda conducta tiene una intención positiva", "no todo nuestro pensamiento es consciente", etc.).

Las presuposiciones son frases de estructura metafórica, (poseen un mensaje social, enmascarando en lo profundo un mensaje psicosociológico) que sirven de base para el análisis y explicación de las fracciones de realidad que un neurolingüista esté estudiando o tratando. Uno de los grandes contribuyentes a las presuposiciones de la PNL, es Alfred Korzybski, quien construyó la famosa frase "el mapa no es el territorio", que es la base de la teoría del PNL.

3.6 Técnicas del PNL

Siendo la técnica "ciencia aplicada", las presuposiciones son operacionalizadas en las técnicas o herramientas que los neurolingüista utilizan en sus prácticas profesionales. Son innumerables las técnicas existentes y están clasificadas en las categorías en que los neurolingüista operan: terapia, educación, gerencia, para mencionar algunas.

Así podemos citar algunas: Cartografía Humana, Análisis V.A.K, Análisis metafórico. Modelado, Anclaje, entre muchas.

Estas técnicas están presentadas en los diferentes textos de PNL. Sin embargo, el sumun de ellas están contenidas en el emblemático EL APRENDIZ DE BRUJO de

3.7 ¿Cómo representamos la realidad desde la PNL?

Para la PNL hay tres procesos mentales a la hora de representarnos la realidad: Generalización, Omisión y Distorsión. Estas categorías deben ser entendidas como sigue:

3.7.1 Generalización:

Bandler y Grinder dicen de esto: "es el proceso mediante el cual algunos elementos o piezas del modelo de la persona se desprenden de la experiencia original y llegan a representar la categoría total de la cual la experiencia es solo un caso particular" (Bandler 2010, 35)

Aprender algo es generalizar lo sucedido de forma tal que nos enfrentamos a situaciones similares por venir con la experiencia adquirida. Lo paradójico es que también solemos generalizar el dolor emocional de una experiencia a otra en la que no necesariamente ha de estar el sufrimiento.

3.7.2 Omisión:

Bandler y Grinder dicen de esto: "es un proceso mediante el cual prestamos atención selectivamente a ciertas dimensiones, al mismo tiempo que excluimos otras (Bandler 36) y conceptualiza la omisión como el proceso en que aquellos detalles que no son primordiales son descartados. El proceso de Omisión es desatender aquello que resulta carente de sentido, para poder atender mejor a lo que sí tiene. Pero al ser un mecanismo espontáneo de la mente, a veces se omiten detalles que si son importantes. ¿Cuántas veces te ha sucedido que buscó algo importante en la habitación y no lo vio, y que después te diste cuenta que lo tuviste frente a las narices? A veces omitimos de nuestra consciencia cosas que son pertinentes y necesarias.

3.7.3 Distorsión:

Bandler y Grinder dicen de esto: "...es el proceso que nos permite hacer cambios en nuestra experiencia de los datos sensoriales que recibimos (Bandler 2010,37) Nuestra mente no sólo almacena información, también la reordena para crear nuevas

composiciones de la realidad. El mecanismo de distorsión es alterar lo que percibimos y almacenamos en nuestros recuerdos.

Según el modelo propuesto, nuestra experiencia sensorial interna, por ejemplo al ver con los ojos de la mente a alguien con el rostro enfadado, queda transformada a través de omisiones, generalizaciones y distorsiones en: "Ella es una persona que siempre está enfadada" Omisión: no expresa de quien o que se está hablando. Generalización: Es imposible que alguien pueda estar siempre sintiendo lo mismo, Distorsión: muchas veces fruncir el ceño es señal de concentración y no de enfado.

Las personas vivimos dentro del mapa de la realidad que construimos; en el que nuestros pensamientos, emociones y acciones son parte de aquel diseño reducido. En este sentido el psicólogo soviético Lev Vygotsky ha hecho grandes aportes al concepto de construcción social de la realidad, utilizando dos categorías analíticas Pensamiento y lenguaje; muy similares a los planteamientos de John Grinder y Richard Bandler,

4 La "L" de la neurolingüística

En este aparte es dónde se concentra lo medular de nuestro trabajo: ¿Cómo se mira el lenguaje desde la perspectiva de la PNL, en contraste con la lingüística convencional?

Entre las personas solo puede producirse comunicación o relaciones interpersonales. Las organizaciones sociales son hervideros de relaciones interpersonales. Es imposible no comunicarse, incluso el hecho de querer hacer eso. ya es una forma de comunicación. El lenguaje – la L en PNL- es la forma que tenemos de expresar a EL OTRO (otredad) lo que pensamos y sentimos.

El significado de la comunicación, como bien lo ha expresado Marshal McLuhan es la respuesta, verbal y no verbal que recibimos a nuestro mensaje. La verbal se refiere a las palabras hiladas con lógica y cohesión dentro de una gramática dada. La no verbal, se refiere a los gestos, posturas, movimientos corporales, tono y velocidad de la voz, etc.

Para la PNL las palabras no "comunican" por sí mismas; la entonación y los gestos que lo acompañan sí. Diferentes estudios muestran que del significado e importancia que se le da a lo que se dice de manera no verbal del 75 al 90 %.- ¡Puedo dejar de hablar, pero no puedo dejar de comunicar!!!

la comunicación verbal constituye hasta un máximo de un 7%; la comunicación no verbal producida por la modulación de la voz (intensidad, tono, timbre, ritmo velocidad) aporta aproximadamente un 38% de esa comunicación y la comunicación no verbal producida corporalmente (postura, movimientos, gestos, expresiones. Coloración de la piel, posición de los ojos, respiración) completan hasta un 55 %. Nuestro cuerpo habla por nosotros.

4.1 Funciones del lenguaje

El lenguaje se usa para comunicar una realidad personal – Según la PNL: Hay tantas realidades como observadores de ella haya-(sea afirmativa, negativa o de posibilidad), un deseo, una admiración, o para preguntar o dar una orden. Según sea como utilicemos las distintas oraciones que expresan dichas realidades, será la función que desempeñe el lenguaje.

Se denominan funciones del lenguaje aquellas expresiones que pueden transmitir las actitudes del emisor (del hablante, en la comunicación oral y del escritor, en la comunicación escrita) frente al proceso comunicativo, con un perceptor.

Es frecuente atribuir al lenguaje seis funciones:

4.1.1 Función emotiva:

El mensaje que emite el emisor hace referencia a lo que siente su yo íntimo predominando él sobre todos los demás factores que constituyen el proceso de comunicación.

4.1.2 Función Conativa:

El perceptor predomina sobre los otros factores de la comunicación, pues la comunicación está centrada en la persona del tú o El Otro, de quien se espera la realización de un acto o una respuesta. Las formas lingüísticas en las que se realiza preferentemente la función conativa corresponden al vocativo y a las oraciones imperativas e interrogativas.

4.1.3 Función referencial:

El acto de comunicación está centrado en el contexto del mensaje, o sea, en el tema o asunto del que se está haciendo referencia. Se utilizan oraciones declarativas o enunciativas, pudiendo ser afirmativas o negativas.

4.1.4 Función metalingüística:

Se centra en el código mismo de la lengua. Es el código el factor predominante.

4.1.5 Función fática:

Consiste en iniciar, interrumpir, continuar o finalizar la comunicación. Para este fin existen fórmulas de saludo (Buenos días, ¡Hola!, ¿Cómo está?, ¿Qui´hubo?, etc.), fórmulas de despedida (Adiós, Hasta luego, Nos vemos, Que lo pases bien, etc.) y fórmulas que se utilizan para interrumpir una conversación y luego continuarla (Perdón....., Espere un momentito..., Como le decía..., Hablábamos de..., etc.).

4.1.6 Función poética:

Se utiliza preferentemente en la literatura. El acto de comunicación está centrado en el mensaje mismo, en su disposición, en la forma como éste se trasmite. Entre los recursos expresivos utilizados están la rima, la aliteración, etc.

4.2 Las funciones articulando los tipos de lenguaje

En las relaciones interpersonales, podemos distinguir diferentes tipos de lenguaje según el soporte o medio que se emplee para transmitir un mensaje: oral, escrito, kinésico y proxémico.

Para la lingüista convencional, el lenguaje en cualquiera de sus tipos, tiene dos funciones: *la cognoscitiva*, dirigida hacia la adquisición, desarrollo y razonamiento del conocimiento y *la comunicativa*, enfocada a exteriorizar pensamientos y emitir mensajes. Ambas funciones se perfeccionan, sin embargo, principalmente a través del lenguaje oral o escrito.

Pero, para la Neurolingüística, existe una tercera función del lenguaje, *la emotiva*. Un principio o presuposición de la PNL establece “Puedo dejar de hablar, pero no puedo dejar de comunicarme” La PNL hace énfasis en la observación en los dos últimos tipos

de lenguaje: el kinestésica y el proxémico y en su decodificación Y es en este proceso que los mensajes kinestésicos o proxémico cobran un valor inestimable para descubrir el contenido profundo de un mensaje.

4.2.1 Lenguaje oral

La comunicación en el ser humano puede efectuarse de manera verbal y no verbal. En el primer caso, se realiza a través de palabras, gritos, silbidos, llantos, risas, etc.; que nos sirven para expresar nuestras ideas, nuestros sentimientos o estados de ánimo.

Las diferencias contingenciales en el lenguaje son aspectos importantes a considerar en la comprensión de un mensaje, ya que aun dentro de un mismo idioma encontramos dificultades para su comprensión: es decir no solo debido a las miles de modificaciones de los vocablos resulta casi incomprensible el idioma español antiguo y el que utilizamos en la actualidad.

Existe diferencias entre los términos utilizados por los distintos grupos sociales: el léxico estudiantil, el que hablan las distintas clases sociales, el utilizado por niños o personas mayores, así como en diferentes ejes temporales.

El uso del argot conocido por “pachuco” de mediados del siglo pasado (1950) sería prácticamente incomprensible actualmente, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Oiga man, dice el toambo de la lleca ten, que le mande una papaya, porque un serrucho prenso a una rocola, se le está saliendo el sirope y ya casi se palmolive.

Cuya “traducción” sería:

Oiga amigo, dice el policía de la calle 10 que le mande una ambulancia porque un perro mordió a una señora, que se está desangrando y se puede morir

4.2.2 Lenguaje kinésico

Es un tipo de lenguaje corporal, que utiliza los gestos y la mímica, como códigos, y en la especie humana está íntimamente ligada al habla. Su carácter es natural y espontáneo. Movimientos corporales, tono de voz, nuestra ropa y hasta el olor corporal son ejemplos de lenguajes kinestésicos.

Las expresiones faciales denotan involuntariamente estados emocionales: Tensión, relajación, alegría, tristeza, altanería, etc., por tanto, podemos definir a la kinésica como un conjunto de signos de comportamiento emitidos natural o culturalmente. En algunas ocasiones, el lenguaje kinésico puede preceder y acompañar al discurso e incluso reemplazarlo en la transmisión de mensajes.

4.2.3 Lenguaje proxémico

Esta clase de lenguaje se refiere al espacio corporal existente entre el emisor y el receptor. Así, la distancia entre los interlocutores, el estar en contacto corporal o no, el lugar que ocupamos en una mesa o en un grupo, son instancias que tienen significados determinados y constituyen formas de lenguaje proxémico.

Según Stuart Hall, las distancias pueden ser:

Intima: de cuerpo a cuerpo. Las distancias son entre 0 y 49 cm., por ejemplo en el acto sexual.

Personal cercana: con distancias entre 45 y 74 cm, situaciones de familiaridad.

Personal y alejada: con distancias entre 75 y 125 cm, por ejemplo las conversaciones en la calle, llegadas y despedidas, con tono de voz normal.

Social cercana: no hay contacto físico, entre los interlocutores hay un escritorio, una ventanilla, que los mantiene separados entre 1.25 y 2.10 m, por ejemplo: compra de boletos ante una ventanilla.

Social alejada: las distancias son aproximadamente 2.10 y 3.60 m, dos personas conversando o viendo televisión en una sala, la voz en tono más alto.

Publica cercana: las distancias están más marcadas y van de 3.60 a 7.50 m, por ejemplo, la relación profesor-alumno.

Publica alejada: de 7.50m o mas; los políticos o actores ante un público pasivo.

4.2.4 Lenguaje escrito

Pretender hablar de lenguaje escrito en un documento destinado a un congreso como este parecería atrevido. Sin embargo aquí no me refiero a lo que vería un lingüista convencional, sino lo que ve el neurolingüista. Observemos el “mensaje” de la figura 1.

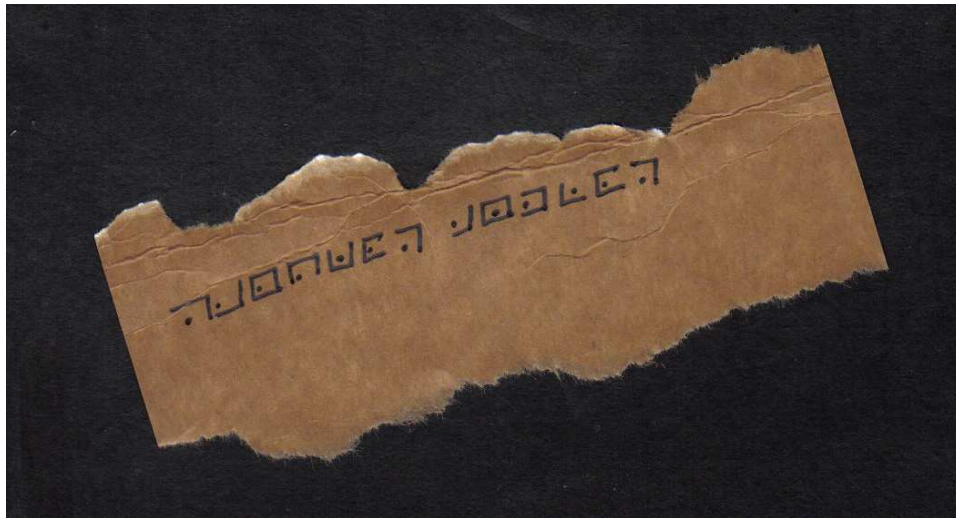


Figura 1

Parece incomprendible y es posible que se dude si en realidad es un mensaje. Pero créanme, si lo es. Por favor recuerden que para la PNL toda realidad está impregnada de las experiencias anteriores y de la relación pensamiento, cultura y lenguaje. (Mapa del mundo) de la que habla Vygostky. Entonces partamos de que es posible que en esa realidad haya “algo” que no esté en la de ustedes. En otras palabras que mi mapa del mundo no está en contacto con el de ustedes (Cartografía Humana)

Para encontrarle significado intercambiamos pedacitos del mapa de la realidad que yo tengo, pero que no tienen ustedes:

Para ver una aplicación de la teoría de del conocimiento psicosocial, propuesta por el psicólogo soviético Vygostky, partamos de la figura 2




























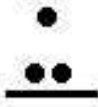
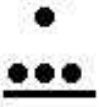
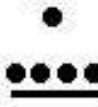
0 	1 	2 	3 	4 
5 	6 	7 	8 	9 
10 	11 	12 	13 	14 
15 	16 	17 	18 	19 
20 	21 	22 	23 	24 
25 	26 	27 	28 	29 

Figura 2

Sigue siendo incomprensible, al parecer, el mensaje original y ahora esta tabla. Pero no es así. La figura 2 muestra la estructura del sistema numérico Maya. Nótese que solo está compuesto por tres signos: puntos, rayas y eventualmente óvalos. Pero nótese ahora que los tres elementos se combinan de forma sistematizada, dentro de un espacio determinado constituyéndose ahora en una clara sucesión de números. Con ese aprendizaje (mapa del mundo de un profesional en Estudios Latinoamericanos) volvamos a la Figura 1. ¿Es posible ahora comenzar a percatarse de lo sistemático que pueden tener los símbolos del mensaje original? Se está logrando a partir del conocimiento (impronta neural) proporcionado por la escritura Maya.

En la Figura 3 se tiene la Piedra Rosetta de este código, ya que la Figura 1 es un mensaje escrito con el alfabeto que usan los niños exploradores desde su fundación a finales del siglo XIX y que se presenta completo a continuación en la figura.

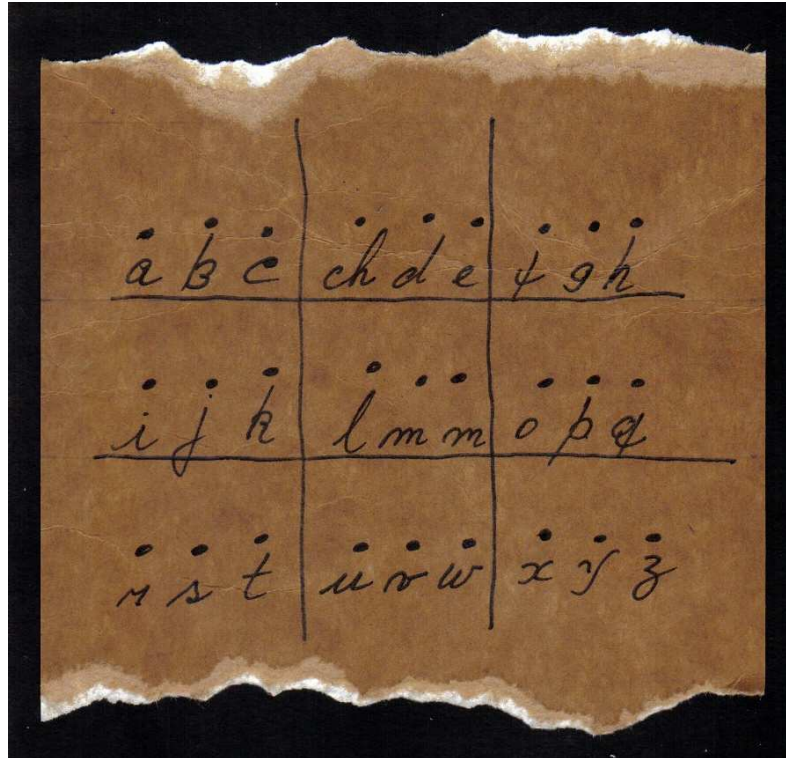


Figura 3

Ahora es posible “leer” fácilmente el mensaje contenido en el original, tal como se muestra en la Figura 4: SALUDOS AMIGOS.

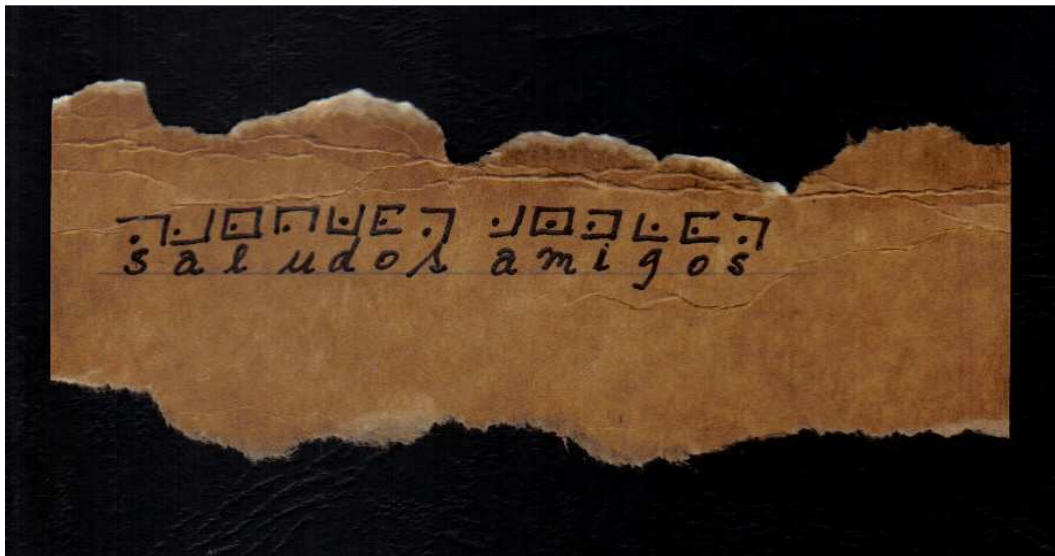


Figura 4

Pero analicemos el proceso desde la PNL. El proceso de comprensión de decodificación y entendimiento para la PNL fue muy simple, desde la Cartografía Humana: El especialista en Estudios Latinoamericanos se desprendió de un pedacito de su “mapa de mundo”, lo cedió a ustedes, ustedes lo unieron al individual y propio, pero

también al colectivo social (Todos sabemos ahora cómo se escriben los números maya). Eso nos permite hacer una generalización y entender sobre la estructura del papelito y ¡magia!!!!, vimos y entendimos “SALUDOS AMIGOS”.

5 Estructuras del lenguaje desde la PNL

En PNL se hace diferencia entre dos estructuras del lenguaje en general y de un mensaje en particular: la estructura profunda y la estructura superficial del lenguaje. En un nivel profundo de pensamiento, el emisor tiene un conocimiento completo de lo que quiere comunicar a otros, pues conoce su mapa de mundo, sus necesidades y las emociones que las sustentan. Esta es la llamada estructura profunda, y opera a un nivel inconsciente.

En cuanto a la estructura superficial; es lo que se comunica, ya sea verbalmente, por escrito, con el tono vocal y el lenguaje corporal. Lo que se comunica en la estructura superficial, es sólo un pequeño fragmento del pensamiento original, del proceso neural y puede ser ambiguo y confuso, pues normalmente está contaminado por la generalización, la omisión y la distorsión y llevar con ello a un error de comprensión por parte del receptor.

Para ser “eficiente” en su comunicación, el emisor, de manera inconsciente, elimina, generaliza, o distorsiona sus pensamientos profundos basándose en sus Filtros Sociogeneticos: creencias y valores, recuerdos, decisiones, estrategias y en lo que él quiere que oigas.)

Antes de que empiece a hablar, y en menos de un segundo, el emisor toma una experiencia y la sintetiza en palabras, filtrándola a través de sus creencias y valores, recuerdos y decisiones, y la más de las veces de sus códigos culturales.

En otras palabras: el emisor posee la experiencia completa que quiere comunicar y debe elegir las palabras correctas para hacerlo, perdiéndose una gran cantidad de información en este proceso. Lo que escuchamos es sólo una pequeña fracción de los contenidos profundos del pensamiento. Aunque inapropiado, podríamos usar el lugar común “es la punta del iceberg”

De las diferencias entre la estructura profunda y la estructura superficial es de donde nacen la inmensa mayoría de los conflictos y los malentendidos interpersonales en los procesos de comunicación. En apariencia el lenguaje de la comunicación es común, sin embargo solo lo es en el nivel superficial, y no así en el nivel profundo.

La fuerza de las estructuras profundas del lenguaje incrustadas en el fondo de nuestro cerebro, tal y como se establece en la doctrina del PNL, nos permite entender mensajes, aunque no tengamos una relación típica con el medio empleado. Como ejemplo podemos utilizar el post que se encuentra frecuentemente en la Web, y que transcribo seguidamente. (¡Por favor fíjense en la construcción que he utilizado sin proponérmelo en esta última frase!!!!)

Lea el texto hasta el final, sin fijarse en que este se ve algo extraño.

Ne difreetnes invesigtacinoes los cinefíticos inlgeses descbureiron, que es de pcoa impotrancia en que odern etsan las lertas en las palbaras, lo mas improtnate,es que la primrea y ulimta lerta tieenn que esatr en su luagr. Lo del meido no es imoprtnate, aun asi pudees leer. Poruqe nosrotos lemeos las pablaras entras y no lerta por lerta

6 Conclusions

Para mantener la estructura del desarrollo del documento, a continuación se presentan las conclusiones a partir de las preguntas generadoras que le dieron origen.

- ¿Qué es la Programación Neurolingüística (PNL)?

La primera conclusión que se puede ofrecer es que la PNL es una “neociencia” con características de transdisciplina, característica que se deriva de la relación interdisciplinaria de las formaciones disímiles, pero complementarias de los autores originales. Así mismo que la PNL es aplicable como complemento a diversos campos del saber humano

- ¿Cuál y cómo es su desarrollo como neociencia?

Su desarrollo es reciente y se puede decir que se encuentra aún en proceso. Se produce en el ámbito de una universidad norteamericana de mucho prestigio y como inquietud de dos connotados científicos sociales, quienes utilizando técnicas usuales de investigación – la observación y los principios de la sana crítica a partir del análisis-obtienen los patrones de generalización que son su base.

- ¿Cómo está constituida la estructura de la doctrina del PNL?

La PNL, pese a su relativa juventud y a lo controversial y sorprendente de su doctrina. Cuenta con una epistemología sumamente rigurosa, basada fundamentalmente en la Teoría General de Sistemas, el enfoque humanista y el multienfoque. Su cuerpo teórico es sumamente amplio en constante crecimiento y apoyado en Ntics. Lo que facilita el acceso y la divulgación de su conocimiento. Lo que inmediatamente nos permite referirnos a su aplicabilidad en términos de su amplio espectro de técnicas aplicables en los diversos campos de su uso

- ¿Cómo representamos la realidad desde la PNL?

La realidad en PNL se representa mediante los Mapas de Mundo de cada sujeto, donde convergen lo fisiológico (el VAK) y el modelo del mundo individual. Allí es donde funciona el Metamodelo de generalización, omisión y distorsión, el cual del pensamiento se transfiere al lenguaje.

- ¿Cómo se mira el lenguaje desde la perspectiva de la PNL, en contraste con la lingüística convencional?

La PNL incorpora un tercer elemento al lenguaje: el plano emotivo. Por lo tanto cada mensaje en PNL opera en dos niveles, el nivel profundo que es eminentemente inconsciente y a veces subconsciente y está íntimamente ligado al modelo de mundo del emisor; y el nivel superficial, compuesto por el conjunto de símbolos o verbalizaciones que se utilizan para transmitirlo y normalmente está afectado por el Metamodelo.

Referencias

- Bandler, Richard, Grinder, John. *La Estructura de la Magia*. Santiago, Chile Cuatro Vientos Editorial.2007 Impreso.
- Dilts, Robert, Epstein Todd. *Aprendizaje Dinámico con PNL*. Barcelona: Ediciones Urano S.A. 1997. Impreso.
- Knight, Sue. *La PNL en el Trabajo*. Málaga, Editorial Sirio S.A. 2002. Impreso.
- Mohl, Alexa. *El Aprendiz de Brujo, PNL*. Málaga, Editorial Sirio S.A. 2003. Impreso.
- Vygotsky, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona. Ediciones Paidós.2010. Impreso.
- Javier Malonda.com | **Estructuras del lenguaje**. www.javiermalonda.com/2009/12

galeon.com/ Programación Neurolingüística Consultada julio 2011

poieticas.8m.com/ Programación Neurolingüística (PNL) Breve revisión de su reciente historia Consultada julio 2011

[buenastareas.com .Tipos-De-Lenguaje](http://buenastareas.com/Tipos-De-Lenguaje) Consultada julio 2011

buenastareas.com/ensayos/El-Lenguaje-y-Tipos-Del-Lenguaje Consultada julio 2011

Acerca del autor

Walter E. Vásquez es Costarricense, Profesor Ad Honorem de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional. También es Profesor Asociado IV, del Centro Interamericano de Posgrado de la Universidad Latina, Campus Heredia, donde fue Director Académico de Trabajos Finales de Graduación. Ha realizado estudios doctorales en Ciencias Sociales y en Filosofía Política Latinoamericana. Posee Maestría en Cultura y Desarrollo por la UNA y en Desarrollo del Pensamiento por UICR. Cuenta con una certificación Internacional en Aprendizajes Apoyados por Computadora y un postgrado en Administración para el Desarrollo en la Fundación Getulio Vargas, Brasil. Académico universitario por cerca de cuarenta años, tiene amplia experiencia como consultor en organismos internacionales en Gerencia y en Capacitación

AGRADECIMIENTOS



El III Congreso Internacional de Linguística Aplicada no hubiera sido posible sin la generosa contribución de las siguientes entidades.

